



Universidade do Minho
ESCOLA DE ECONOMIA E GESTÃO

O DESEMPENHO DOS PROFISSIONAIS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE ÂMBITO REGIONAL

Dissertação de Mestrado para a obtenção do grau de Mestre em Gestão de Recursos Humanos, apresentada na Universidade do Minho, pela Licenciada Carla Cristina Gonçalves da Costa Teixeira Neves, sob a orientação do Professor Doutor Orlando Petiz Pereira, do Departamento de Economia, da Escola de Economia Gestão, da Universidade do Minho.

Setembro de 2010

Aos meus pais,
Ao Luís e à minha filha Mafalda,
pelo vosso inesgotável apoio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que contribuíram, de uma forma directa ou indirecta, para a realização deste trabalho, especialmente:

À Universidade do Minho e ao corpo docente da Escola de Economia e Gestão, nomeadamente, àqueles que integraram a 6ª Edição do Mestrado de Gestão de Recursos Humanos.

À estrutura organizacional da Consultua, Lda, em particular à Eng^a Rita Messias, pela paciência, pelo incentivo e pelo apoio demonstrados.

Aos participantes neste estudo que contribuíram para a realização deste trabalho, através dos instrumentos utilizados, pois sem a sua colaboração não seria possível reunir em tempo útil os elementos necessários para a sua concretização.

A todos os colegas e amigos que me apoiaram e incentivaram ao longo da realização deste trabalho, principalmente à Maria João Raposo, ao Rui Oliveira, à Tatiana Varela e Judite Silva, que sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis e partilharam comigo a felicidade nos momentos de maior alegria. Não posso deixar de agradecer à Cristina Carneiro pela correcção ortográfica e à Cecília Gomes pela paciência e apoio a nível informático. Sem a vossa amizade, apoio e companheirismo não teria conseguido.

Aos meus pais, pelo apoio, amizade e pelos valores transmitidos que fazem de mim uma pessoa honesta e sincera.

Ao meu marido e à minha filha por todo o carinho e paciência demonstrados ao longo das minhas ausências, pelo vosso amor incondicional, pelo respeito demonstrado pelas minhas escolhas profissionais e, essencialmente, por me fazerem acreditar que eu era capaz de terminar este trabalho.

O meu especial agradecimento ao Professor Doutor Orlando Petiz Pereira, pela sua amizade, pela sua orientação rigorosa e exigente, pelo apoio e acompanhamento permanente ao longo deste trabalho, pelo ânimo inculcado nos momentos mais difíceis, bem como pela partilha de conhecimento fundamental na realização deste trabalho.

A todos muito obrigada!

RESUMO

A sociedade actual debate-se com profundas mutações, nomeadamente, ao nível do comportamento dos agentes económicos e das organizações. Tais alterações estão a provocar mudanças de atitude no capital humano e no *pool* de competências das organizações. Esta realidade, que tem a sua origem na proliferação tecnológica e no dinamismo das diferentes competências, as quais ultrapassam o domínio cognitivo, exige das organizações atitudes empreendedoras, proactivas e provocativas. Desta forma, a “qualificação”, conceito que está a ser substituído pelo de “competências” deverá ser encarada de forma diferente, quer pelas organizações, quer pelos indivíduos. Neste sentido, as instituições devem criar e exigir, aos recursos humanos, um ambiente de maior atitude autónoma, polivalente e de responsabilidade. Aqui, a formação profissional pode ter um papel de grande relevo na sociedade e nas organizações, sem descurar os seus efeitos sobre o bem-estar pessoal. Daí o aumento da procura destes serviços e o aparecimento de organizações prestadoras dos mesmos.

Tais organizações, cuja missão passa por fornecer um serviço que consiste em potenciar nos seus participantes um aumento de competências, devem pautar-se por critérios de qualidade. Deste modo, parece-nos de extrema importância que as mesmas reflectam sobre o serviço que prestam, auscultando os seus “clientes”, bem como procedam à avaliação de desempenho dos seus recursos humanos, como forma de se estruturar e sustentar a produtividade, quer individual, quer grupal e organizacional. Por isso, neste trabalho, fazemos numa reflexão sobre esta temática. Após analisarmos o quadro legislativo inerente à formação profissional e depois de reflectirmos sobre conceitos como o de “formação profissional”, “educação”, “competências”, “avaliação da formação” e “avaliação de desempenho”, propusemo-nos construir instrumentos que permitam avaliar, *in loco*, os intervenientes no processo formativo.

ABSTRACT

Today's society faces deep changes, namely in what concerns the behaviour of economic agents and organizations. These are causing changes in people's attitude and in the organizations' set of skills. This reality, which is due to the technological proliferation and to varied skills, beyond the cognitive domain, demands enterprising, proactive and provocative measures from organizations. Thus, "qualification", a concept which is being substituted by the concept of "skills", must be considered in a different way, either by organizations or people in general. In this way, institutions must create and demand an atmosphere of greater autonomy, versatility and sense of responsibility from human resources. Here, vocational training can play a great role in our society and in organizations, apart from its effects on our personal well-being. Such fact explains the increase in the search for vocational training programs as well as the emergence of organizations which provide them.

These organizations, whose mission is to provide a service which will allow its participants to expand their skills, must follow quality criteria. Thus, it seems of primary importance that they think about the service they provide, enquiring their "clients", as well as evaluating their human resources' performance as a way to structure and sustain individual, group or organizational productivity. Therefore, the purpose of this work is to focus our attention on that issue. After analyzing the legislative norms regarding vocational training and presenting some concepts such as "vocational training", "education", "skills", "training evaluation" and "performance appraisal", we intend to create instruments which allow us to evaluate, in loco, all the participants in the formative process.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
ÍNDICE GERAL.....	VI
ÍNDICE DE TABELAS.....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	XIII
APRESENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA PRESENTE INVESTIGAÇÃO	1
<u>CAPÍTULO 1 - CONCEPTUALIZAÇÃO E FUNÇÕES DA FORMAÇÃO</u>	<u>4</u>
1.1 INTRODUÇÃO.....	5
1.2 CONCEITO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	5
1.3 EDUCAÇÃO <i>VERSUS</i> FORMAÇÃO	9
1.4 IMPORTÂNCIA E FUNÇÕES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	15
1.5 FUNÇÕES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	17
1.5.1 PERSPECTIVA ORGANIZACIONAL	17
1.5.2 PERSPECTIVA DOS RECURSOS HUMANOS E MERCADO DE TRABALHO.....	20
1.6 CONCLUSÃO.....	23
<u>CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO LEGAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ORIENTAÇÕES DO NOVO QUADRO COMUNITÁRIO</u>	<u>25</u>
2.1 INTRODUÇÃO.....	26
2.2 ENQUADRAMENTO LEGAL	26
2.3 PORTUGAL E O QREN 2007 - 2013	34
2.4 CONCLUSÃO.....	50
<u>CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DESEMPENHO: METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO</u>	<u>52</u>
3.1 INTRODUÇÃO.....	53
3.2 CONCEITO DE AVALIAÇÃO	53

3.3	MOMENTOS DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO	57
3.3.1	INTRODUÇÃO	57
3.3.2	AVALIAÇÃO <i>EX-ANTE</i>	57
3.3.3	AVALIAÇÃO <i>ON-GOING</i>	58
3.3.4	AVALIAÇÃO <i>EX-POST</i>	59
3.4	MODELOS DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO	59
3.4.1	INTRODUÇÃO	59
3.4.2	MODELO DE DONALD KIRKPATRICK – ABORDAGEM MULTINÍVEL (1959)	59
3.4.2.1	Nível 1: Avaliação de Reacção.....	60
3.4.2.2	Nível 2: Avaliação de Aprendizagem.....	61
3.4.2.3	Nível 3: Avaliação de Comportamento.....	62
3.4.2.4	Nível 4: Avaliação de Resultados.....	62
3.4.3	MODELO DE JACK PHILLIPS - ABORDAGEM DOS 5 NÍVEIS – ENFOQUE NO ROI (1983)	63
3.4.4	MODELO DE ROBERT BRINKEROFF (1983)	65
3.4.5	MODELO CIRO (1970)	67
3.4.6	MODELO DE DANIEL STUFFLEBEAM – ABORDAGEM CIPP (1967, 1971, 1972)	68
3.4.7	MODELO DE HOLTON - LEARNING TRANSFER SYSTEM INVENTORY (LTSI)	69
3.5	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO COMO REQUISITO EXIGIDO PELO IEFP NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
	72	
3.5.1	INTRODUÇÃO	72
3.5.2	CONCEPTUALIZAÇÃO	73
3.5.3	MODELOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: PERSPECTIVA.....	79
3.6	CONCLUSÃO:.....	83
	<u>CAPÍTULO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE EMPÍRICA</u>	<u>85</u>
4.1	INTRODUÇÃO.....	86
4.2	CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO EM ANÁLISE	87
4.3	METODOLOGIA	89
4.3.1	A AMOSTRA.....	93
4.4	ANÁLISE DOS DADOS	95
4.4.1	CARACTERIZAÇÃO GERAL.....	95
4.4.2	COMPETÊNCIAS TÉCNICAS.....	97
4.4.3	COMPETÊNCIAS RELACIONAIS/COMPORTAMENTAIS.....	111

4.5 AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS TÉCNICAS, RELACIONAIS E COMPORTAMENTAIS VERSUS AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO FORMADOR	119
4.6 ANÁLISE E PROPOSTA DE NOVOS INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO FORMADOR, DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E MEDIADOR SÓCIO-PESSOAL	121
4.6.1 COORDENADORES DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	124
4.6.2 MEDIADOR PESSOAL E SOCIAL	126
4.7 CONCLUSÃO.....	128
 <u>CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO GLOBAL E RECOMENDAÇÕES</u>	<u>130</u>
 <u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>134</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>145</u>
Anexo nº 1: Ficha de avaliação de reacção pelo formando	145
Anexo nº 2: Ficha de avaliação de reacção pelo formador	146
Anexo nº 3: Questionário sobre o impacto da formação profissional frequentada.....	148
Anexo nº 4: Síntese da avaliação de desempenho dos formadores dos cursos de Formação Pedagógica Inicial de Formadores e de Formação de Cursos EFA – Nível Secundário.....	150
Anexo nº 5: Avaliação do desempenho do formador, pelos formandos	163
Anexo nº 6: Avaliação do desempenho do formador, pelo coordenador	164
Anexo nº 7: Avaliação do desempenho do formador, auto-avaliação	166
Anexo nº 8: Proposta do instrumento de avaliação do desempenho do coordenador pela direcção	168
Anexo nº 9: Proposta de avaliação do desempenho do coordenador pelo formador	170
Anexo nº 10: Proposta de avaliação do desempenho do coordenador pelo formando	172
Anexo nº 11: Proposta de avaliação do desempenho do coordenador – auto-avaliação.....	174
Anexo nº 12: Proposta de avaliação do desempenho do mediador pelo coordenador	176
Anexo nº 13: Proposta de Avaliação do desempenho do mediador pelo formador	178
Anexo nº 14: Proposta de avaliação do desempenho do mediador pelo formando.....	180
Anexo nº 15: Proposta de avaliação do desempenho do mediador – auto-avaliação	182

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1.1: NÍVEIS DE FORMAÇÃO NOS INDIVÍDUOS	8
TABELA 1.2: DIFERENÇAS ENTRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	10
TABELA 2.1: POPULAÇÃO COM IDADE COMPREENDIDA ENTRE OS 15 E OS 64 ANOS POR NÍVEL MAIS ELEVADO DE EDUCAÇÃO NOS ESTADOS-MEMBROS, BULGÁRIA E ROMÉLIA, 2006 (EM%)	35
TABELA 2.2: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PORTUGAL E NA UE-25 (ALGUNS INDICADORES), 2000, 2005 E 2006 (EM %).....	36
TABELA 2.3: INDICADORES DE EVOLUÇÃO DAS QUALIFICAÇÕES DA POPULAÇÃO EM PORTUGAL (%).....	37
TABELA 3.1: IDENTIFICAÇÃO DE QUESTÕES CRÍTICAS AO MODELO DE BRINKERHOFF	66
TABELA 3.2: FINALIDADE DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO.....	78
TABELA 3.3: AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NA ÓPTICA ORGANIZACIONAL.....	79
TABELA 4.1: DISTRIBUIÇÃO DOS COLABORADORES POR HABILITAÇÕES LITERÁRIAS	89
TABELA 4.2: PERCEPÇÃO QUE O FORMANDO TEM SOBRE AS COMPETÊNCIAS TÉCNICAS	90
TABELA 4.3: PERCEPÇÃO QUE O FORMANDO TEM SOBRE AS COMPETÊNCIAS RELACIONAIS/COMPORTAMENTAIS	91
TABELA 4.4: QUESTÕES ORGANIZADAS EM TORNO DE COMPETÊNCIAS TÉCNICAS	92
TABELA 4.5: QUESTÕES ORGANIZADAS EM TORNO DE COMPETÊNCIAS RELACIONAIS/COMPORTAMENTAIS.....	92
TABELA 4.6: NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS/TIPOLOGIA DE CURSO	94
TABELA 4.7: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR GÊNERO.....	95
TABELA 4.8: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR FAIXA ETÁRIA.....	96
TABELA 4.9: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR HABILITAÇÕES ESCOLARES	96
TABELA 4.10: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “OS CONTEÚDOS ABORDADOS, NO DECORRER DO PROCESSO FORMATIVO, FORAM DE ENCONTRO ÀS MINHAS EXPECTATIVAS INICIAIS.”	97
TABELA 4.11: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “A ACÇÃO DE FORMAÇÃO FREQUENTADA TEM CONTRIBUÍDO PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS CONCRETOS DO MEU DIA-A-DIA PROFISSIONAL.”	98
TABELA 4.12: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “A ACÇÃO DE FORMAÇÃO FREQUENTADA TEM CONTRIBUÍDO PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS CONCRETOS DO MEU DIA-A-DIA PROFISSIONAL” ARTICULANDO AS VARIÁVEIS SEXO/HABILITAÇÕES.....	99
TABELA 4.13: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “A ACÇÃO DE FORMAÇÃO QUE FREQUENTEI CONTRIBUIU PARA EU ADQUIRIR COMPETÊNCIAS TÉCNICAS ESPECÍFICAS.”	101
TABELA 4.14: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “A ACÇÃO DE FORMAÇÃO QUE FREQUENTEI CONTRIBUIU PARA EU ADQUIRIR COMPETÊNCIAS TÉCNICAS ESPECÍFICAS” ARTICULANDO AS VARIÁVEIS SEXO E HABILITAÇÕES ESCOLARES.....	102
TABELA 4.15: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “OS CONTEÚDOS/COMPETÊNCIAS TRANSMITIDOS/PARTILHADOS PELA EQUIPA PEDAGÓGICA FORAM ÚTEIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA MINHA FUNÇÃO”	104
TABELA 4.16: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “O DESEMPENHO DOS FORMADORES CONTRIBUIU PARA UMA MELHOR COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS/COMPETÊNCIAS.”	104
TABELA 4.17: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “A FREQUÊNCIA DESTA ACÇÃO DE FORMAÇÃO PERMITIU-ME TROCAR EXPERIÊNCIAS ÚTEIS PARA O EXERCÍCIO DA MINHA FUNÇÃO.”	105

TABELA 4.18: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “A FREQUÊNCIA DESTA ACÇÃO DE FORMAÇÃO PERMITIU-ME TROCAR EXPERIÊNCIAS ÚTEIS PARA O EXERCÍCIO DA MINHA FUNÇÃO” ARTICULANDO COM AS VARIÁVEIS SEXO/HABILITAÇÕES	106
TABELA 4.19: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “A ACÇÃO DE FORMAÇÃO QUE FREQUENTEI CONTRIBUIU PARA UM AUMENTO DAS MINHAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS.”	108
TABELA 4.20: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “NO EXERCÍCIO DA MINHA FUNÇÃO APLICO AS COMPETÊNCIAS QUE ADQUIRI COM A FREQUÊNCIA DESTA ACÇÃO DE FORMAÇÃO.”	108
TABELA 4.21: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “A ACÇÃO DE FORMAÇÃO QUE FREQUENTEI PERMITE-ME INTRODUIR INOVAÇÃO NOS PROCESSOS DE TRABALHO.”	109
TABELA 4.22: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “A ACÇÃO DE FORMAÇÃO QUE FREQUENTEI PERMITE-ME INTRODUIR INOVAÇÃO NOS PROCESSOS DE TRABALHO” ARTICULADA COM AS VARÁVEIS SEXO/HABILITAÇÕES.”	110
TABELA 4.23: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “A ACÇÃO DE FORMAÇÃO QUE FREQUENTEI CONTRIBUIU PARA O MEU DESENVOLVIMENTO PESSOAL.”	111
TABELA 4.24: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “A ACÇÃO DE FORMAÇÃO QUE FREQUENTEI AUMENTOU A MINHA MOTIVAÇÃO NO EXERCÍCIO DA MINHA FUNÇÃO.”	112
TABELA 4.25: DISTRIBUIÇÃO AMOSTRA NA QUESTÃO: “A ACÇÃO DE FORMAÇÃO QUE FREQUENTEI AUMENTOU A MINHA MOTIVAÇÃO NO EXERCÍCIO DA MINHA FUNÇÃO” ARTICULANDO COM AS VARIÁVEIS SEXO/HABILITAÇÕES	113
TABELA 4.26: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA PELAS QUESTÕES Nº 28, 29, 30, 31 E 33.....	115
TABELA 4.27: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “A FREQUÊNCIA DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO PERMITIU-ME (RE)DEFINIR E (RE)CONSTRUIR O MEU PROJECTO PESSOAL.”	116
TABELA 4.28: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “APÓS A FREQUÊNCIA DESTA ACÇÃO DE FORMAÇÃO ESTOU MAIS CONFIANTE NA MINHA CAPACIDADE DE UTILIZAR NOVOS CONHECIMENTOS NO MEU TRABALHO.”	116
TABELA 4.29: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “FIQUEI CONSCIENCIALIZADO(A) PARA A IMPORTÂNCIA QUE ASSUME A FORMAÇÃO PROFISSIONAL AO NÍVEL DA DIMENSÃO HUMANA, SOCIAL E PROFISSIONAL.”	117
TABELA 4.30: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “FIQUEI CONSCIENCIALIZADO(A) PARA A IMPORTÂNCIA QUE ASSUME A FORMAÇÃO PROFISSIONAL AO NÍVEL DA DIMENSÃO HUMANA, SOCIAL E PROFISSIONAL” ARTICULADO COM AS VARIÁVEIS SEXO/HABILITAÇÕES	118

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 2.1: SISTEMA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PORTUGAL.....	33
FIGURA 2.2: OBJECTIVOS DA INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES ATÉ 2010.....	39
FIGURA 2.3: OBJECTIVOS DA INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES ATÉ 2010.....	41
FIGURA 2.4: OBJECTIVOS DA INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES ATÉ 2010.....	41
FIGURA 2.5: MODALIDADES DE FORMAÇÃO DE DUPLA CERTIFICAÇÃO.....	47
FIGURA 2.6: ORGANIZAÇÃO DO CATÁLOGO NACIONAL DE QUALIFICAÇÕES	49
FIGURA 3.1: MOMENTOS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO E OS INDICADORES DE QUALIDADE	56
FIGURA 3.2: MODELO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE BRINKEROFF	65
FIGURA 3.3: MODELO DE AVALIAÇÃO DE HOLTON	71
FIGURA 3.4: LEARNING TRANSFER SYSTEM INVENTORY – CONCEPTUAL MODEL OF INSTRUMENTS CONSTRUCTS.....	72
FIGURA 3.5: CULTURA DE DESEMPENHO E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	75
FIGURA 3.6: ESQUEMA DE KAPLAN E NORTON.....	81

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 4.1: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “A ACÇÃO DE FORMAÇÃO FREQUENTADA TEM CONTRIBUÍDO PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS CONCRETOS DO MEU DIA-A-DIA PROFISSIONAL” ARTICULANDO AS VARIÁVEIS SEXO/HABILITAÇÕES	100
GRÁFICO 4.2: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “A ACÇÃO DE FORMAÇÃO QUE FREQUENTEI CONTRIBUIU PARA EU ADQUIRIR COMPETÊNCIAS TÉCNICAS ESPECÍFICAS” ARTICULANDO AS VARIÁVEIS SEXO E HABILITAÇÕES ESCOLARES.....	103
GRÁFICO 4.3: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “A FREQUÊNCIA DESTA ACÇÃO DE FORMAÇÃO PERMITIU-ME TROCAR EXPERIÊNCIAS ÚTEIS PARA O EXERCÍCIO DA MINHA FUNÇÃO” ARTICULANDO COM AS VARIÁVEIS SEXO/HABILITAÇÕES	107
GRÁFICO 4.4: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA NA QUESTÃO: “A ACÇÃO DE FORMAÇÃO QUE FREQUENTEI PERMITE-ME INTRODUIR INOVAÇÃO NOS PROCESSOS DE TRABALHO” ARTICULADA COM AS VARÁVEIS SEXO/HABILITAÇÕES	111
GRÁFICO 4.5: DISTRIBUIÇÃO AMOSTRA NA QUESTÃO: “A ACÇÃO DE FORMAÇÃO QUE FREQUENTEI AUMENTOU A MINHA MOTIVAÇÃO NO EXERCÍCIO DA MINHA FUNÇÃO” ARTICULANDO COM AS VARIÁVEIS SEXO/HABILITAÇÕES	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Autoridade para as Condições de Trabalho

APPO - Avaliação Participativa por Objectivos

BSC - Balanced Scorecard

CEF – Cursos de Educação e Formação

CET – Cursos de Especialização Tecnológica

CIME – Comissão Interministerial do Emprego

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

DGERT – Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

DNF – Diagnóstico de Necessidades de Formação

ECDL - European Computer Driving Licence

EFA – Educação e Formação de Adultos

EVA – Economic Value Added

FSE – Fundo Social Europeu

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

IQF – Instituto para a Qualidade da Formação

LNf - Levantamento de Necessidade de Formação

LTSl - Learning Transfer System Inventory

MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

OEFP – Observatório Emprego e Formação Profissional

PO – Programa Operacional

POEFDS – Programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social

POPH – Programa Operacional Potencial Humano

QCA – Quadro Comunitário de Apoio

QEQ – Quadro Europeu de Qualificação

QNQ – Quadro Nacional de Qualificação

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SNQ – Sistema Nacional de Qualificações

TQM - Gestão da Qualidade Total

UE – União Europeia

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA PRESENTE INVESTIGAÇÃO

(i) Apresentação

As organizações nas sociedades actuais, independentemente da sua missão, objectivos, visão e estratégias, estão inseridas numa envolvente fortemente marcada pela turbulência da mudança. Esta relaciona-se, de alguma forma, com a evolução e complexização da globalização económica, a qual imprime ritmos mais exigentes, nomeadamente ao nível dos padrões de qualidade, o que passa pelo respeito do binómio eficiência/eficácia. Neste contexto, as organizações debatem-se com exigências de flexibilização, motivação, empenho, criatividade e espírito crítico do seu capital intelectual, dado que na sociedade actual a competitividade organizacional depende, em grande parte do comportamento dos indivíduos e na forma como estes conseguem utilizar as suas competências na resolução de situações-problema.

As organizações actuais, inseridas neste contexto de profundas mudanças, devem pautar-se por critérios de qualidade, de flexibilidade, de inovação, de eficiência, de eficácia entre outros, sendo que a formação profissional poderá ser utilizada como uma componente fundamental para o indivíduo como para a organização onde ele se insere. A sua importância advém da aquisição de capacidades para responder às exigências que enfrentam as organizações e o seu capital humano. De igual forma, permite moldar os recursos humanos e torná-los mais flexíveis e criativos, conferindo-lhes, paralelamente, capacidades de adaptação e decisão. De igual modo, fornece-lhes instrumentos e técnicas, que lhes permitam transformar a organização mais competitiva no mercado de trabalho (Cruz, 1999). Embora seja importante esta análise, no momento actual, ela não é propriamente recente, já que em 1955 se preconizava que os trabalhadores das “organizações de alto desempenho” deviam estar preparados para um crescimento e desenvolvimento contínuo dos seus postos de trabalho (Lankard, 1955 cit in Inofor¹, 2003; Barbier, 1983).

Atendendo aos défices de qualificação dos recursos humanos portugueses começam por surgir empresas vocacionadas que oferecem uma panóplia de ofertas formativas, cuja missão passa pela formação de competências dos recursos humanos. Como estas organizações que oferecem

¹ Com o Decreto Lei 17/2004 de 17 de Julho foi criado o IQF (Instituto para a Qualidade da Formação) perdendo a designação de INOFOR

este especial “produto”, muitas vezes de difícil mensuração e cujos resultados só serão visíveis com o passar do tempo, também elas se devem pautar por critérios de qualidade e de desempenho, à semelhança do que acontece com as demais empresas nomeadamente as do sector primário e secundário. Neste sentido, a avaliação do desempenho dos recursos humanos surge como uma função relevante mas complexa e difícil da Gestão de Recursos Humanos (Thomas & Bretz, 1994). As organizações na senda da excelência devem munir-se de um conjunto de instrumentos que lhes permitam proceder a uma correcta avaliação do desempenho dos seus colaboradores. Daí a necessidade de se criar um sistema de avaliação de desempenho, devidamente estruturado e aberto a todos os colaboradores, sem perder de vista que a empresa é uma organização viva e que é composta por todos os seus elementos.

Neste contexto, como a formação profissional pode ser um instrumento de produtividade e de competitividade, e como ela se dirige a todos os elementos das organizações, então todos os elementos intervenientes no processo formativo necessitam da formação, porque esta é uma forma de adaptar constantemente a capacidade das pessoas às mudanças tecnológicas materiais para responder aos desafios da competitividade. Como a avaliação de desempenho é uma forma de identificar possíveis problemas existentes no quotidiano, com intuito de se levar a cabo um comportamento tendente à sua eliminação, então todos os elementos do processo formativo deverão ser objecto de avaliação. É neste contexto que entendemos que os coordenadores de acções de formação profissional, mediadores sócio-pessoais, à semelhança dos demais colaboradores, devem ser objecto de avaliação. Neste sentido, a avaliação de desempenho tem sido reconhecida como parte integrante na implementação de qualquer programa (Joyce, 1980).

Dentro deste espírito, de necessidade e de exigência do mercado, que nos propusemos reflectir sobre a temática do desempenho, atendendo aos seus efeitos sobre a produtividade e a competitividade das pessoas, das empresas e das regiões.

(ii) Hipóteses e objectivos

Conscientes das necessidades que as organizações têm de possuírem um conhecimento global sobre a evolução de cada um dos colaboradores que a integram e sobre a sua própria evolução, identificando aspectos fortes e frágeis, parece-nos que tal conhecimento só é tangível se a

organização proceder à implementação de sistemas de avaliação, como forma de influenciar, positivamente o seu desempenho. Deste modo partimos da seguinte hipótese:

- a avaliação dos processo de formação melhora a competitividade organizacional.

Para tal, concebemos os seguintes objectivos:

- Analisar o impacte que a frequência de acções de formação profissional teve nos formandos;
- Relacionar a aquisição de competências técnicas, relacionais e comportamentais, com a avaliação dos agentes (formadores) que directamente trabalham com este público;
- Reflectir sobre os instrumentos de avaliação existentes e respectiva construção.

(iii) Metodologias, fontes e organização do trabalho

Neste trabalho, como metodologia, utilizamos dados primários e secundários. Relativamente aos primeiros utilizamos alguns dados disponibilizados pela organização; quanto aos segundos utilizamos, como instrumento, um questionário que foi aplicado a formandos que frequentaram acções de formação profissional de todas as tipologias presentes na organização. O questionário foi objecto de um pré-teste. Para tal, este pré-teste, foi aplicado a um grupo de formação, constituído maioritariamente por formandos com habilitações ao nível do bacharelato/licenciatura.

O trabalho está organizado em torno de cinco capítulos. O primeiro capítulo começará por fazer uma contextualização sobre o conceito e importância da formação profissional. Aqui reflectimos sobre as suas funções a nível organizacional, a nível dos recursos humanos e a nível do mercado de trabalho. No segundo capítulo procedemos ao enquadramento legal da formação profissional e suas orientações segundo o novo quadro comunitário. O terceiro capítulo incide sobre a avaliação da formação e seus instrumentos e sobre a avaliação de desempenho como clímax de todo o processo formativo. Seguidamente, no quarto capítulo faz-se a análise empírica, produção de resultados, seu tratamento e análise, sendo seguido pelo capítulo cinco que versa sobre as conclusões e possíveis recomendações.

CAPÍTULO 1 - Conceptualização e funções da formação

1.1 Introdução

A formação profissional tem vindo a assumir, cada vez mais, um papel de relevo, para as organizações, para os trabalhadores, para os indivíduos porque permite dar resposta a uma série de exigências com as quais as organizações actuais – e a população em geral - se deparam diariamente. De facto, presentemente, as organizações estão inseridas num mercado global mais competitivo e mais complexo, onde a introdução de novas tecnologias exige que todos os indivíduos adquiram novas qualificações, cruzando os diferentes saberes. Assim, tal como refere Cardim (1993:14) nesta nova realidade “...*surgem novas necessidades de qualificação, tais como o saber agir (a iniciativa), o saber fazer (chefiar eficazmente) e o saber aprender (ou capacidade de auto desenvolvimento permanente), e outras surgirão na medida em que, e com a velocidade que, o progresso em sentido lato se continua a verificar.*” Neste contexto, a formação é um desafio para todos os agentes económicos, nomeadamente para as organizações que têm que assumir uma postura de aprendizagem ao longo da vida.

Deste modo, face à importância da formação enquanto instrumento de actualização dos saberes, mas também como veículo de difusão e construção de novo conhecimento, neste capítulo reflectiremos sobre o conceito de formação profissional e a sua relação com o conceito de educação. Evidenciaremos a sua importância ao nível das organizações, embora tenhamos consciência de que a formação profissional também pode ser encarada como instrumento de socialização interna.

1.2 Conceito de formação profissional

Na revisão bibliográfica que tivemos oportunidade de efectuar, verificámos que o conceito de formação profissional não é pacífico e apresenta-se como um critério complexo. Daí a existência de múltiplas definições, tal como refere Cardim ao afirmar que “*desde o curso de menos de uma dezena de horas realizado numa empresa, ao curso de pós-graduação em gestão realizado numa universidade, quase tudo hoje pode ser designado por <formação profissional>*” (Cardim, 1995:54). Esta perspectiva já lança a noção de aquisição de conhecimento e não se cinge ao conhecimento técnico. Desta forma, consideramos que esta noção abarca a noção de competências, na qual estão inseridas as noções de competências relacionais, comportamentais e emocionais. Também, em 1987 através do acórdão do Tribunal Europeu – Affaire 242/87 (confrontar Cardim, 1998:18) expõe a formação profissional como sendo “*toda a forma de*

ensino que prepara para a qualificação para uma profissão, ofício ou emprego específico, ou que confere aptidões específicas para o exercício de uma determinada profissão, ofício ou emprego, semelhante ao ensino profissional, qualquer que sejam a idade e o nível de formação dos alunos ou estudantes e mesmo se o programa inclui uma componente de educação geral. Os estudos universitários respondem, na generalidade, a estas condições. Não é assim apenas para certos ciclos de estudos particulares que, pelas suas características próprias, se dirigem a pessoas essencialmente interessadas no aprofundamento dos seus conhecimentos gerais, mais do que aceder à vida profissional". Esta orientação aponta para a necessidade de se aprofundarem os *skills* das pessoas, como forma de se contribuir para a melhoria do desempenho, tanto pessoal quanto organizacional, com reflexos positivos ao nível da competitividade nacional.

Numa outra perspectiva, de acordo com Cardim (2005:21), desde 1986 e com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação profissional tem vindo a ser *"definida a partir de uma lógica de apoio à política de emprego (...) sendo promulgados diversos diplomas definindo e sistematizando o conceito de formação profissional <inserida no mercado de emprego>"*. Neste âmbito, e com o intuito de regular a formação profissional inserida no mercado de emprego, o Decreto-Lei nº 401/91, de 16 de Outubro, no seu artigo 2º, nº 1 define-a como *"um processo global e permanente, através do qual jovens e adultos, inseridos ou a inserir na vida activa, se preparam para o exercício de uma actividade profissional"*. No entanto, ainda dentro deste contexto mas perspectivando a formação profissional inserida no mercado trabalho, verificou-se a necessidade de se regular a dita formação. Neste sentido, através do Decreto-Lei nº 405 da mesma data, esta tinha como destinatários os activos empregados (por conta própria e/ou de outrem), activos desempregados (incluindo os candidatos ao primeiro emprego) cujo *"objectivo principal é o exercício qualificado de uma actividade profissional e é realizada por empresas, centros de formação e outras entidades empregadoras ou formadoras."* (Decreto-Lei nº 405/91, artigo 2º). Verificámos que ambos os Decretos-Lei, apesar de regularem a formação profissional em sectores diferentes e possuírem destinatários diferentes, têm sempre como objectivo o ensino de uma determinada actividade profissional.

Outras perspectivas vão surgindo sobre a conceptualização da formação profissional, como é o caso de Cabrito (1994). Este já se distancia da finalidade última da formação profissional. Deste modo, para este autor, a formação profissional é encarada como um processo de alternância porque é *"concebida como um processo que garanta, simultaneamente, a satisfação das*

necessidades da economia e o respeito pelas necessidades e interesses dos jovens em formação, o que passa pela eleição de capacidades a desenvolver e que ultrapassa as que se relacionam, apenas, com saber e saberes-fazer para ter em conta as que dizem respeito aos domínios do saber-ser e do saber-estar. Em consequência, a Formação Profissional deve preparar os jovens para o trabalho sem perder de vista a finalidade última e primeira do cato educativo: o desenvolvimento integral do indivíduo.” (Cabrito, 1994: 13-14) Por seu lado, Byars & Rue (1996:226), consideram que *“a formação é um processo de aprendizagem que implica a aquisição de habilidades, conceitos, regras ou atitudes, a fim de melhorar a actuação da organização.”* Esta definição de formação refere-se a uma perspectiva organizacional, como forma de melhorar a sua posição no mercado, a sua produtividade. Isto só poderá ser alcançado com uma formação, por parte dos Recursos Humanos, que lhes permitam adquirir as competências técnicas e específicas da função, para uma maior produtividade. Assim, o conceito de formação e de acordo com Hoyler (1970, in Chiavenato), surge como um investimento das organizações que pretendem dotar com competências os seus colaboradores de modo a que estes tenham um bom desempenho organizacional. Neste caso, a formação é claramente percebida como um investimento e não como uma despesa (ideia subjacente à teoria do capital humano), que permite às organizações participarem de forma activa *“na competitividade e inovação das economias”* (Germe, 1990: 23). Esta é a perspectiva acolhida por Bilhim (2006: 247) ao considerar que *“a formação implica a transformação dos indivíduos nos seus valores, atitudes e habilidades, ao serviço da mudança social. É um processo formal e informal de aquisição de conhecimentos, atitudes e comportamentos relevantes para a actividade da organização e para o desenvolvimento do trabalhador”*.

Nos seus trabalhos, Chiavenato (1999) refere que ao longo dos tempos este conceito sofreu alterações consoante as mutações da sociedade e das organizações. Assim, considera que inicialmente o conceito de formação profissional se restringia quase exclusivamente à adequação do trabalhador às tarefas desempenhadas em determinado cargo. Com a evolução tecnológica, na actualidade, a formação profissional passa a ser considerada como um *“meio de desenvolver competências nas pessoas para que elas se tornem produtivas, criativas e inovadoras, a fim de contribuir melhor para os objectivos organizacionais, e cada vez mais valiosas”* (Chiavenato,

² Tradução nossa

1999:294). Inclusive, o autor considera que a formação profissional opera no indivíduo transformações a quatro níveis:

- (i) assimilação da informação,
- (ii) desenvolvimento de habilidades,
- (iii) desenvolvimento de actividades;
- (iv) desenvolvimento de conceitos;

tal como o autor esquematizou através da tabela 1.1.

Tabela 1.1: Níveis de formação nos indivíduos

Treinamento	Transmissão de informações	Aumentar o conhecimento das pessoas: - Informações sobre a organização seus produtos e/ou serviços, políticas e directrizes, regras e regulamentos e seus clientes
	Desenvolvimento de Habilidades	Melhorar as habilidades e destrezas: - Habilitar para a execução e operação de tarefas, manejo de equipamentos, máquinas, ferramentas
	Desenvolvimento de atitudes	Desenvolver/modificar comportamentos: - Mudança de atitudes negativas para atitudes favoráveis, de conscientização e sensibilidade com pessoas, com os clientes internos e externos
	Desenvolvimento de conceitos	Elevar o nível de abstracção: - Desenvolver ideias e conceitos para ajudar as pessoas a pensar em termos globais e amplos.

Fonte: Adaptado de Chiavenato (1999:295)

Esta perspectiva de Chiavenato converge para a noção de formação enquanto instrumento de aumento de competências, isto para que as organizações tenham um maior desempenho e, dessa forma, sejam mais competitivas. Assim, o autor perspectiva a formação numa lógica de um contínuo evolutivo e cumulativo, onde os indivíduos, numa primeira fase, passam pela aquisição do conhecimento das políticas organizacionais. A partir daí, partem para o aprofundamento e desenvolvimento de competências, embora o autor apenas se refira ao melhoramento de habilidades. No entanto, consideramos que, paralelamente à melhoria, poderá e deverá ocorrer um aprofundamento de competências, nomeadamente ao nível do conhecimento tácito. Seguidamente, no contexto de Chiavenato, implica uma mudança de atitude e de mentalidade, a que está subjacente, quanto a nós, uma alteração da cultura organizacional, dada a dinâmica interactiva e evolutiva que acontece entre indivíduo e organização. Consequentemente, a formação actua ao nível do desenvolvimento do pensamento crítico e torna os indivíduos mais autónomos, responsáveis e sensíveis. Por conseguinte,

mobiliza saberes e torna os indivíduos mais ágeis na resolução dos problemas do quotidiano e faz com que os mesmos sejam elementos activos do processo de aprendizagem organizacional, com efeitos sobre a sociedade.

Contudo, parece-nos que este desenvolvimento do indivíduo, na sociedade actual, não dever ser percepcionado como algo estanque, mas sim como algo dinâmico. Por isso, a formação profissional assume uma nova dimensão. Sendo assim, segundo Saúde e Figueira, a formação profissional *“deve deixar de ser encarada como uma etapa (ou sucessivas etapas) de aquisição de conhecimentos, capacidades técnicas, sociais e competências específicas para o exercício de determinada função, para adquirir uma nova dimensão: a de um processo contínuo de desenvolvimento profissional de cada indivíduo, a fim de o habilitar a responder às diversas situações profissionais com que se deparam ao longo da vida activa (e inactiva), nesta sociedade em permanente mudança”* (Saúde e Figueira, 2003:137). No entanto, consideramos interessante a perspectiva de Chagas Lopes (1995) dado que, para esta autora o conceito de formação profissional engloba a noção de qualificação e de mobilidade profissional. Deste modo, a qualificação deve ser apropriável como estratégia individual, valendo assim como recurso negociável para qualquer uma das partes em confronto a oferta e a procura de trabalho.

1.3 Educação *versus* formação

Em Março de 2000, o Conselho Europeu estabeleceu *“como objectivo estratégico tornar a UE na economia baseada no conhecimento mais dinâmico do mundo. O desenvolvimento de uma educação e de uma formação vocacionais de qualidade elevada é parte integrante e crucial desta estratégia, nomeadamente na promoção da inclusão e de coesão sociais, de mobilidade, de empregabilidade e de competitividade”* (Wollschläger, 2004:6). No entanto, e como refere Patrício (2006:9), *“no seio da União Europeia, não há ideias claras – ou, para melhor dizer nem claras nem correctas a respeito da natureza da Educação e da Formação e respectivas relações”*.

Ao analisarmos o binómio educação vs formação profissional, constatamos que estes dois conceitos assumem duas grandes categorias ou sub-tipos de uma realidade mais ampla, que alguns autores designam por instrução. Esta envolve *“um conjunto de actividades, categorias e formas culturais (...), que apelam a uma diferenciação de papéis (professor ou instrutor versus*

estudante ou formandos) (...), implicando um resultado: a aprendizagem de conteúdos ou a aquisição de competências" (Scott e Meyer, 1991:304)

Tabela 1.2: Diferenças entre Educação e Formação

	<i>EDUCAÇÃO</i>	<i>FORMAÇÃO PROFISSIONAL</i>
<i>Objectivos</i>	<i>Aprendizagem como fim Utilidade futura Compreensão</i>	<i>Aprendizagem como meio Utilidade presente Resultados</i>
<i>Quadro cognitivo</i>	<i>Teórico Orientado para o sujeito Ênfase nos conceitos</i>	<i>Prático Orientado para o problema Ênfase nas práticas</i>
<i>Relação professor aluno</i>	<i>Professor activo/Aluno passivo Alunos dependentes Diferenças entre estudantes minimizadas</i>	<i>Professor e aluno activos Alunos independentes Diferenças entre estudantes acentuadas</i>
<i>Relação entre os alunos</i>	<i>Cooperação proibida Aprendizagem só a partir do professor</i>	<i>Cooperação encorajada Aprendizagem de uns com os outros</i>

Fonte: Scott e Meyer (1991: 307)

Pela análise da tabela verificámos que, para estes autores, a educação coloca a tónica nos conceitos teóricos, onde a aprendizagem é vista como um fim, isto é, como tendo utilidade futura. Pensamos que esta perspectiva querará traduzir o facto de a formação se focalizar mais na resolução prática dos problemas quotidianos razão pela qual a aprendizagem é percebida como um meio para a resolução dos problemas presentes.

A propósito desta ligação entre formação profissional e educação formal, consideramos importante referir que, e de acordo com o artigo nº 16 da Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação profissional configura-se como uma modalidade especial de educação escolar. Deste modo e de acordo com o artigo nº 19º desta Lei, a “*Formação Profissional, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.*”

A Comissão Interministerial do Emprego (CIME) define, desde 1988, a formação profissional como um “*conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e comportamentos que são exigidos a um indivíduo para o exercício de funções próprias de uma função ou grupo de profissões em qualquer ramo de actividade económica*” (CIME, 2001:25). Por outro lado, esta comissão define a educação como um “*conjunto de*

acções e de influências que visam desenvolver e cultivar no indivíduo aptidões, conhecimentos, competências, atitudes e comportamentos que têm em conta o desenvolvimento global da sua personalidade, a sua integração na sociedade e seu empenho na transformação progressiva da mesma" (CIME, 2001: 22). Se analisarmos as duas definições, constatamos que a definição de formação coloca a tónica na preparação do indivíduo para o exercício de uma determinada profissão, visando dotá-lo de competências que potenciem a sua adaptação ao trabalho, distanciando-o assim do conceito de educação, enfatizando este último o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Por seu lado, embora preocupado com pessoas com determinados *handicaps*, Walker (1987:19) refere que a formação profissional deve ser encarada como um *"processo de aprendizagem que visa o desempenho de tarefas vocacionais específicas (e capacitar aqueles que possuem algumas deficiências, pessoas com handicaps mentais para executar pequenas tarefas e competências pessoais) a educação relaciona-se com o desenvolvimento de um conhecimento mais geral, valores e compreensão necessárias para o dia-à-dia"*. Contudo, segundo Hager e Laurent, há autores que não se preocupam com a distinção entre os dois conceitos. No entanto, por recurso a Hermann, estes apresentam uma definição que consideramos interessante e na qual são distinguidos os conceitos deste modo:

"- a educação é uma necessidade, relativamente aberta, um processo a longo-prazo ao passo que a formação é muito específica, fechada e imediata;

- a educação concede um estado de mente no qual o desenvolvimento pode e dever ocorrer, enquanto que a formação não requer isto (apesar de o poder fazer acidentalmente) e tem os seus objectivos num nível específico de competências"

(Hermann et al, in Hager e Laurent, 1990:53).

Malglaive (1995) recorre a conceitos como (i) *educação formal*, (ii) *educação informal* e (iii) *formação profissional*, dividindo esta em *formação inicial* e *formação contínua*. Para o autor, a educação formal é adquirida na escola, enquanto que a educação informal é inerente ao indivíduo e realiza-se em todos os momentos da sua vida, *"em virtude de situações sociais que atravessa"* (Malglaive, 1995:21). Por sua vez, a formação profissional e mais concretamente a formação de adultos, é orientada pelas *"múltiplas necessidades que aparecem em situações variadas e sempre variáveis, necessidades veiculadas com exigências mais ou menos fortes*

³ Tradução nossa

⁴ Tradução nossa

pelos próprios autores do funcionamento social e marcadas, portanto, pelas suas próprias contradições e pelos seus propósitos.” (Malglaive, 1995:20). Assim, para Malglaive, a formação tem como vocação “satisfazer as novas necessidades, ligadas às múltiplas evoluções da sociedade e aos itinerários pessoais dos indivíduos que têm de as enfrentar, necessidades às quais estas estruturas devem estar abertas e prontas a responder” (Malglaive, 1995:21).

A distinção entre formação profissional e educação formal foi-se esbatendo ao longo dos tempos, notando-se mudanças significativas com a Revolução Industrial. Assim, e de acordo com Chagas Lopes (1995:53):

- *“a formação deixou de ter uma natureza linear e segmentada, que funcionaria por adição sequencial no tempo das componentes: habilitações literárias, experiência profissional e Formação Profissional. Nesta perspectiva, a Formação Profissional tem vindo a ganhar força, ao assegurar a transição entre a escolaridade e a inserção no mercado de trabalho;*
- *a formação faz cada vez mais parte do ciclo de vida activa dos trabalhadores, em resultado, quer dos novos perfis de evolução da tecnologia, quer pelas críticas que se vêm apontando à educação formal (relativa inércia de adaptação dos planos curriculares à dinâmica da inovação);*
- *as tensões que ocorrem no Mercado de Trabalho, em especial as situações de agravamento do desemprego obrigam uma reflexão especial por parte das políticas de formação profissional. Cada vez faz mais sentido reforçar a Formação Profissional para desempregados, em especial de longa duração, já que se encontram sujeitos a um processo de duplo desgaste do seu “capital humano”: não acompanham a introdução das inovações nos postos de trabalho e estão a perder experiência acumulada até então.”*

No entanto, com o decorrer dos tempos, imperam cada vez mais as mutações tecnológicas, pelo que a formação profissional assume uma função importante e faz *“cada vez mais parte do ciclo de vida activa dos trabalhadores, por razões que têm a ver não só com os novos perfis de evolução tecnológica, como também pelas críticas que se têm vindo a apontar à educação formal e que incidem especialmente: na relativa inércia de adaptação dos planos curriculares à dinâmica da inovação...”* (Chagas Lopes, 1995:54). Contrariamente a esta perspectiva, Greinert (2004) defende que, no contexto europeu, se por um lado o processo de industrialização foi o factor que mais influenciou a génese do processo de qualificação, por outro lado, não produziu um modelo de formação uniforme. Este mesmo autor refere que *“a industrialização eliminou de*

alguma forma os métodos de formação profissional sensivelmente homogêneos, baseados nas artes e ofícios, que se tinham estabelecido ao longo dos séculos e substituí-los por uma miríade de sistemas educativos “modernos” que, à primeira vista parecem ter pouco em comum” (Greinert, 2004: 19). Assim, aconselha-nos a ser prudentes na utilização da expressão “*sistema de ensino e formação profissional*”.

Por sua vez, Cardim considera que “*cabe à educação assegurar uma formação geral que garanta a descoberta e o desenvolvimento de interesses e aptidões, desenvolvendo os “elementos fundamentais” que são suporte “cognitivo e metodológico” de cultura necessária ao aprofundamento do conhecimento ou à integração na vida activa. Cabe à formação a preparação dos indivíduos para a realização de tarefas concretas do trabalho com maior eficácia*” (Cardim, 1998:21). Nesta mesma linha de pensamento, Rodrigues (1998) entende que os conceitos de saber e de saber-ser são da responsabilidade das instituições de ensino, enquanto que o conceito de saber-fazer é da responsabilidade das instituições de formação. Assim, segundo a autora (1998:137), evita-se que “*se criem expectativas quanto à possibilidade de uma escola secundária garantir formação profissional, quando essa não é, nem deve ser, a sua vocação. De igual modo, pode impedir que se esperem das empresas certos esforços prolongados de formação, que na realidade, deveriam ser da competência das instituições especializadas.*”

Apesar da relevância daquela perspectiva, parece-nos que na actualidade esta distinção já não se verifica de forma tão clara, uma vez que o “ensino oficial” (entenda-se por ensino oficial o ministrado pelas escolas do ensino básico e secundário) desenvolve formação profissional, mais concretamente Cursos de Educação e Formação de Adultos que conferem a equivalência escolar (denominados EFA's Escolares), bem como cursos de Educação e Formação de Adultos com dupla certificação que conferem equivalência ao 4º, 6º, 9º e 12º anos de escolaridade, e ainda Cursos de Educação e Formação (CEF). Assim, perante tal constatação, parece-nos que se poderá, uma vez mais, de confundir as finalidades e os objectivos de cada uma das instituições, podendo, inclusive, (re)conduzir à confusão de conceitos.

Por sua vez, Descy e Tessaring (2001:3) referem que “*a educação e formação profissional (EFP) compreende, de um modo geral, todas as actividades mais ou menos organizadas ou estruturadas implicando ou não a obtenção de um nível de qualificação formalmente reconhecido, destinadas a dotar as pessoas de conhecimentos, qualificações ou competências necessárias e suficientes para o desempenho de uma profissão ou de um determinada*

profissão". Deste modo, e ainda de acordo com estes autores, o sistema de educação e formação profissional deveria permitir a transição entre o sistema educativo e o sistema de emprego. No entanto, autores como Mota (2006) percebem a formação profissional como uma vertente do ensino. Neste sentido, para este autor, a educação é um elemento integrante de qualquer ser humano, acompanhando-o no seu percurso de vida. Deste modo, a educação constitui-se como um *"fenómeno integrador de outros, entre os quais figura o ensino e uma das outras vertentes mais visível, denominada Formação Profissional"* (Mota, 2006:207). A formação profissional como uma vertente do ensino é definida como *"uma actividade veiculante e transmissora de saberes colectados pelas gerações precedentes, visando o domínio de uma técnica ou de uma habilidade necessária à execução de uma simples actividade utilitária ou de uma complexa tecnologia produtora de serviços ou bens, de que a sociedade carece e como tal remunera"* (Mota, 2006:208).

Por isso, entendemos que Carvalho (2006:23) refira que o conceito de aprendizagem no domínio da formação profissional *"deve fornecer a aquisição específica de habilidades e capacidades, a aquisição de factos e informações úteis ao exercício, a possibilidade de resolução de problemas comuns, ou que surgem de súbito em concreto que se vai abraçar"*. Numa perspectiva mais abrangente, Jesus (2006) defende a formação profissional como um meio que deverá oferecer um leque variado de alternativas, de modo a fomentar a aprendizagem ao longo da vida e não só como um meio de integrar quem, de um modo ou de outro, não conseguiu atingir os objectivos desejáveis para a inserção no mercado de trabalho. Deste modo, para este autor, a educação, para além de promover a *"defesa da dignidade humana, os direitos de cidadania, bem como o desenvolvimento da autonomia pessoal e de inserção social de todos os cidadãos (...), ela também comporta a preparação para o estudo exigente, para quem quer aprender, para adquirir competências vocacionais de autodisciplina"* (Jesus, 2006:31). Por tal facto, Jesus defende que a educação é, simultaneamente, um instrumento da formação profissional e da educação.

Numa perspectiva diferente, Patrício (2006:85) refere que a *"Educação é o processo que incide sobre o ser humano, enquanto tal. A Formação Profissional é o processo que de igual modo, incide sobre o ser humano, mas enquanto trabalhador que possui um conjunto socialmente determinado de competências específicas. O sujeito dos dois processos é, pois, o mesmo. O conteúdo, a intencionalidade e a finalidade do processo é que a distinguem."* No entanto,

parece-nos que apesar de englobar os dois conceitos, ainda atribui à formação a sua definição inicial, que era o *ensino de uma determinada profissão* o saber fazer.

A legislação em vigor na actualidade, mais concretamente o artigo 3º do Decreto-Lei 396/2007 de 31 de Dezembro, não distingue os conceitos de educação e formação profissional e engloba-os na mesma definição. Assim, de acordo com a alínea d) do referido Decreto-Lei, entende-se por “<Educação e formação profissional> ou <formação profissional> a formação com o objectivo de dotar o indivíduo de competências com vista ao exercício de uma ou mais actividades profissionais.” Verificamos, ainda, que na actualidade, a maior parte das definições de educação e formação profissional remete-nos para um conceito novo que é o conceito de *competência*. Deste modo, na legislação actual sobre formação profissional, o Decreto-Lei nº 396/2007, artigo nº 3, define competência como “capacidade reconhecida para mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes em contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal.” Para Descy e Tessaring, este conceito é genérico, assumindo conotações diferentes consoante os contextos,

“No contexto do emprego, a competência tende a ser interpretada como qualificação formal. No contexto do ensino e da formação, a competência constitui objectivo último (...). No domínio da formação profissional e de análise de trabalho, a competência era tradicionalmente interpretada com um elevado nível de especialização, associada a um posto de trabalho específico. As evoluções tecnológicas e sociais levaram à necessidade de conjugar competências transversais às competências especializadas” (Descy e Tessaring, 2001: 14).

1.4 Importância e Funções da Formação Profissional

A aposta na formação profissional por parte das organizações visa, entre outros aspectos, conferir uma maior flexibilidade aos trabalhadores, maior criatividade, adaptabilidade e capacidade de decisão, ao mesmo tempo que procura dotá-los de uma panóplia de instrumentos e técnicas que lhes permitam tornar a empresa onde laboram mais competitiva no mercado de trabalho (Cruz, 1998). Enquanto, num passado mesmo que recente, a educação e a formação eram percepcionadas como algo de estanque e acabado, atendendo à longevidade das tecnologias, hoje o mesmo já não se passa. De facto, perante um ciclo de vida das tecnologias maior, os indivíduos não necessitam, com muita frequência, de renovar a sua *pool* de

competências. Contudo, presentemente, assistimos a uma viragem desta perspectiva, pelo que, e como refere O'Connel, *“esta visão de formação e educação mudou com a reconceptualização da aprendizagem ao longo da vida. Esta alternativa de aprendizagem pode ser entendida como um reflexo de mudanças na organização e tecnologia de produção que exige constantemente novas competências e novas habilidades”* (O'Connel, 1999:5). Deste modo, através da formação profissional, as pessoas conseguem renovar as suas competências iniciais que vão ficando obsoletas com o decorrer dos tempos (Bishop, 1998). Sendo assim, na actualidade, os trabalhadores deverão dotar-se de competências diversas, passando pela *“versatilidade, flexibilidade, criatividade, auto-controlo, competências interpessoais e de comunicação, facilidade em trabalhar com os computadores e com a tecnologia de informação, capacidade de aprender sempre e capacidade para gerir o trabalho, o tempo e o dinheiro”* (Kerka, 1997, in Saúde e Figueira, 2003:66). Inclusive o artigo nº 124º da Lei nº 99/2003 de 27 de Agosto que aprova o Código do Trabalho, estabelece que a formação profissional deve garantir os seguintes objectivos:

- “a) Garantir uma qualificação inicial a todos os jovens que tenham ingressado no mercado de trabalho sem terem obtido essa qualificação;*
- b) Promover a formação contínua dos trabalhadores empregados, enquanto instrumento para a competitividade das empresas e para a valorização e actualização profissional, nomeadamente quando a mesma é promovida e desenvolvida como base na iniciativa dos empregadores;*
- c) Garantir o direito individual à formação, criando condições objectivas para que o mesmo possa ser exercido, independentemente da situação laboral dos trabalhadores;*
- d) Promover a qualificação ou a reconversão profissional de trabalhadores desempregados, com vista ao seu rápido ingresso no mercado de trabalho;*
- e) Promover a reabilitação profissional de pessoas com deficiência em particular daqueles cuja incapacidade foi adquirida em consequência de acidentes de trabalho;*
- f) Promover a integração sócio-profissional de grupos com particulares dificuldades de inserção, através do desenvolvimento de acções de formação profissional especiais.”*

Deste modo, parece-nos que podemos referir que a formação profissional não só assume importância a nível das organizações e dos indivíduos, mas também ao nível da sociedade, razão

⁵ Tradução nossa

pela qual o governo faz uso da formação para melhorar a adequação das necessidades reais da economia. Isto implica um melhor conhecimento prospectivo destas necessidades e, ao mesmo tempo, uma melhor estrutura das entidades formadoras e da gestão de programas de apoio (CEDEFOP, 1995). Assim, para o Governo, a formação profissional é uma arma de socialização, de apaziguamento social, de crescimento e desenvolvimento económico e social. É neste contexto que os Governos podem e devem utilizar a formação profissional como instrumento estratégico de política e de inclusão. Este último aspecto é uma preocupação que está patente no Projecto de Quadro de Referência Estratégica Nacional 2007-2013 – QREN⁶ (versão de Outubro de 2006), que estabelece como estratégia prioritária a qualificação da população portuguesa como *“factor indispensável” para o crescimento económico “via dotação acrescida do capital humano e de conhecimento científico e tecnológico na economia portuguesa: a coesão social – via reforço das condições de empregabilidade e de adaptabilidade”* (Neves:2006:5), através do Programa Operacional Temático Potencial Humano, assumindo-se como o *“instrumento nuclear de financiamento público de políticas e modalidades de formação que importa aplicar com elevados e acrescidos níveis de eficácia”* (MTSS, Acordo para a Reforma da Formação Profissional, 2007:3).

1.5 Funções da Formação Profissional

1.5.1 Perspectiva organizacional

Assistimos, na actualidade, a uma mudança não só dos locais de trabalho, como também da forma como as organizações redefinem e gerem as competências dos seus recursos humanos (Nisar, 2004). Deste modo, a formação profissional assume-se como estratégia fundamental ao serviço das organizações que pretendem manter os seus recursos humanos a par das mais recentes alterações tecnológicas e sociais, de modo a garantir uma forma de trabalho competente e produtiva. Neste âmbito, é reconhecido pelos diferentes Estados-Membros um papel muito importante à formação profissional. Assim, de acordo com o Livro Branco da Comunidade Europeia, é-lhe reconhecida um duplo papel. Se por um lado é *“um instrumento de uma política activa do mercado de trabalho, serve para adaptar as qualificações profissionais às necessidades do mercado”* (Livro Branco, 1993:123). Nesta óptica pretende favorecer a integração dos jovens, a reintegração dos desempregados e, conseqüentemente, a diminuição

⁶ www.qren.pt

do desemprego. Por outro lado, a formação profissional, como é um investimento em capital humano, está a contribuir para *“aumentar a competitividade, nomeadamente para facilitar a assimilação e divulgação das novas tecnologias”* (Livro Branco, 1993:123-124).

Ao reflectirmos sobre a importância da formação numa perspectiva organizacional, constatámos que uma das suas finalidades é transmitir conhecimento de modo a desenvolver competências necessárias ao desempenho de uma determinada função. Assim, a organização visa assegurar o ajustamento contínuo dos indivíduos às exigências das funções e às mudanças - de estrutura, de tecnologia, etc - que ocorrem num contexto profissional, com o intuito de obter acréscimos de produtividade. Para que tal aconteça, a formação profissional deverá ser um dos objectivos estratégicos de uma organização, que não deverá ser executada apenas nos momentos “mortos” dos trabalhadores como um meio para pagar o seu salário, mas como um meio de que a organização dispõe para *“formar os seus trabalhadores para responder a desafios que a empresa sabe que vai assumir no curto ou médio prazo”* (Proença, 2006:46).

Visando a difusão da inovação, Mendes (2006) considera que na sociedade actual estamos perante organizações que aprendem. Deste modo, são organizações que *“favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. É, pois, uma organização que aprende, que desenvolve um processo de auto-aprendizagem, apostando na melhoria constante de qualificações e das competências”* (Mendes, 2006:149). Sendo assim, o binómio educação/formação visa o *“desenvolvimento/crescimento pessoal e profissional dos trabalhadores a qualquer nível da organização, deverá proporcionar uma reflexão profunda sobre a realidade circundante (competência cognitiva); estimular o sentido de responsabilidade, o gosto pelo desafio, pela inovação e pela relação interpessoal (competência emocional)”* (Mendes, 2006:149).

Ao longo da nossa análise, deparamo-nos com autores que referem que na nossa sociedade, já rotulada de sociedade da informação e do conhecimento, a formação, a par da educação, assume um papel catalisador. Daí que a *“renovação de competitividade e o restabelecimento de um nível de emprego socialmente aceitável dependem do investimento feito em educação e formação profissional”* (Bilhim, 2006:245). Para este autor, a educação e a formação profissional assumem-se como duas realidades capazes de resolver todos os problemas (competitividade, desemprego, marginalidade, entre outros) de modo a que *“contribuam activamente para o controlo das mutações que a sociedade está a atravessar”* (Bilhim,

2006:246). No entanto, também encontramos autores que defendem a tese, que não é conclusiva segundo a qual a formação profissional contribui para o sucesso da economia (Cantor, 1991; Steven e Walsh e Hendry, 1991 in Cruz 1998)

A par do sucesso organizacional, a formação profissional tem ainda como finalidade - ainda que menos comum - garantir a satisfação de necessidades extra-profissionais. Neste caso, a formação é considerada uma mais-valia, como um complemento às competências exigidas para o desempenho de uma função. É o caso, por exemplo, dos programas informáticos e de línguas estrangeiras, colocados à disposição dos trabalhadores. Estes não são de frequência obrigatória, porque são considerados como uma renovação incremental das competências.

De acordo com Cruz (1998), existem alguns modelos que procuram explicar o comportamento das organizações face à formação e quais os factores que intervêm neste processo, referindo-se ao “Modelo Geral do Sistema de Formação e dos Factores que o Afectam”, de Hendry. Neste modelo, defende-se a existência de um conjunto de factores que afectam a disponibilidade de uma organização para fazer formação profissional. A alavanca que despoleta o processo de formação profissional é a resposta que a organização dá à pressão que o meio envolvente exerce, para se atingirem níveis superiores de competitividade. No entanto, apesar de necessária, não é suficiente para produzir uma resposta em termos de formação profissional. Assim, um conjunto de factores parece afectar a actividade de formação profissional nas organizações, como é o caso da “*pressão para a competitividade e a estratégia da empresa; o mercado de trabalho externo; o mercado de trabalho interno, os actores internos e os sistemas e os apoios externos à formação*” (Cruz, 1998:27).

Na perspectiva deste autor, o desenvolvimento das grandes orientações definidas nos planos estratégicos obriga a organização a identificar respostas exequíveis, o que pode passar pelo recurso à formação profissional. A sua consolidação é, por vezes, conseguida através de mudanças estratégicas que dependem do grau de formalização do planeamento da formação, do planeamento estratégico e da adesão dos diferentes níveis de desenvolvimento da chefia (Cruz, 1998). De igual modo, Grote e Jinabhai (2005) defendem que a formação não deve ser percebida como uma forma de desenvolvimento em si mesma, mas como uma componente (bastante importante) de um plano completo de desenvolvimento. Neste sentido, torna-se importante definir as necessidades de formação dos recursos humanos, tendo em conta o plano de desenvolvimento da organização, as estratégias e os objectivos que se pretende

alcançar. Deste modo, quando se desenha um plano de desenvolvimento, deve começar-se por definir os objectivos que se pretende atingir e, de acordo com esses objectivos, definir o tipo de formação que será necessária. Esta perspectiva é também valorizada por Alain Meignant (2003) ao defender que a formação não é um fim em si, mas um processo. Desta forma, a política de formação justifica-se pela sua contribuição para a eficiência da organização, constituindo-se como um processo global de gestão e de desenvolvimento dos recursos humanos.

Outra finalidade da formação profissional prende-se com a “socialização organizacional”, aqui entendida como o *“processo através do qual se transmitem os objectivos principais da organização, os meios privilegiados para os alcançar, as exigências do papel associado à função, os padrões comportamentais necessários a um desempenho eficaz e as regras ou princípios a respeitar para preservar a identidade e a integridade da organização”* (Shein, 1971, in Cruz, 1998: 56). Assim, de um modo global e do ponto de vista das organizações, para além dos benefícios da formação profissional, que identificamos também poderemos, com base em Cardim (1993:14), apontar outros benefícios potenciais: *“melhora o desempenho a todos os níveis; contribui para o aumento da produtividade; melhora a identificação com os objectivos da organização; contribui para o aumento da produtividade; melhora o relacionamento entre os vários níveis hierárquicos; contribui para o desenvolvimento organizacional; melhora os níveis de motivação e participação: facilita a comunicação e a solução de conflitos; contribui para melhorar a imagem da organização.”*

1.5.2 Perspectiva dos Recursos Humanos e Mercado de Trabalho

Os recursos humanos conscientes das constantes evoluções tecnológicas e consequente necessidade de actualização, das mudanças organizacionais, do aumento da competitividade e do desfasamento entre os níveis de oferta e procura, sentem a necessidade dos benefícios produzidos pela frequência da formação. Deste modo, conseguem garantir o valor do seu trabalho nas organizações e, por outro lado, verifica-se a necessidade das chefias as tornarem mais atraentes para os trabalhadores (Inofor, 2003). É neste sentido que Mosca (1997:53) considera que os trabalhadores necessitam de formação *“para promover a criatividade nos seus trabalhos, para conseguir tolerar a ambiguidade e para se responsabilizarem pelo seu próprio trabalho.”*

⁷ Tradução nossa

Chagas Lopes, que corrobora esta perspectiva, considera que o investimento em formação profissional, por parte dos trabalhadores, deve ser *“visto como o melhor meio de reforçar a capacidade negocial do trabalhador, o qual deverá especializar-se na gestão do seu portfolio de diplomas de formação”* (Chagas Lopes, 1995: 11). Esta necessidade torna-se ainda mais evidente a partir do momento em que se assume que no século XXI, os postos de trabalho se irão *“caracterizar por diversas tarefas complexas e estratégicas que exigem a assimilação de quantidades cada vez maiores de novo conhecimento; capacidades de raciocínio pessoal, de aplicação e de resolução de problemas; e quantidades muito grandes de trabalho, de conteúdo muito variável...”* o que obriga a que exista, por parte da gestão de nível superior, o reconhecer da importância da *“... educação da mão-de-obra como a actividade principal, que serve de apoio a uma gestão de qualidade e ao processo de conquista do poder da mão-de-obra”* (Gordon, 1997, in Saúde e Figueira, 2003:67). Também a globalização do trabalho, as novas tecnologias e o número crescente de trabalhos no sector dos serviços estão a alargar as fronteiras de onde se trabalha, o que obriga a uma disponibilidade imediata e capacidade de adaptação por parte dos trabalhadores. A estes é-lhes exigida cada vez mais motivação, excelente capacidade de resolução de problemas, raciocínio abstracto, competência de planificação, assim como muita persistência (Gordon, 1997, in Saúde e Figueira, 2003). Assim, de um modo geral, podem-se apontar como benefícios potenciais da formação, na perspectiva dos recursos humanos, o *“desenvolvimento de conhecimentos e aptidões técnicas; disponibilidade para a mudança e capacidade de adaptação às novas realidades; realização pessoal; sentimento de pertença em relação à organização; sentimento de progresso na aprendizagem; eliminação da frustração”* (Cardim, 1993:14).

Relativamente ao mercado de trabalho, constata-se que ainda é marcado por uma taxa de desemprego elevada e caracteriza-se por *“pessoas com competências desfasadas das necessidades do mercado, ou porque o mercado já não precisa de tais competências (...) ou porque está saturado dessas competências”* (Simões, 2006:37). Paralelamente, e de acordo com este autor, surgem também novas áreas, como as relacionadas com as Tecnologias da Informação e da Comunicação, em que as organizações têm dificuldade em obter mão-de-obra qualificada. Assim, o objectivo final da formação profissional é *“tentar contribuir para colmatar as imperfeições do funcionamento do mercado de emprego, e melhorar o ajustamento entre trabalhador e posto de trabalho”* (Chagas Lopes, 1995:51).

De facto, sendo a formação uma forma de produzir qualificações e de sintonizar a oferta e a procura que se verifica no mercado de trabalho, torna-se impossível dissociar estas duas realidades: mercado de trabalho e mercado de formação. Consequentemente, “*o processo de produção de qualificações adquirido pela via da formação profissional, depende, das dinâmicas do mercado de trabalho e da capacidade de implementação das políticas que respondam e antecipem essas dinâmicas*” (OEFP, 1999:25). É, no entanto, importante referir que a formação profissional tem, também, o papel de permitir que o sujeito tenha uma inserção profissional que contribua para a sua inserção social em sentido mais amplo, bem como potenciar o desenvolvimento individual. Deste modo, a formação profissional não deve reduzir-se à vertente profissional (Ferreira, 2001). Neste sentido, tem-se observado, nos últimos tempos, uma alteração na própria forma de encarar o trabalho, bem como a sua interacção inter-temporal, com a inactividade e o desemprego que colocam, à formação profissional, novas necessidades de reestruturação. Deste modo, é essencial, no momento em que se realiza uma análise do mercado de formação profissional, ter em linha de conta a situação de crise estrutural que se observa no mercado de trabalho, resultante do aumento do desemprego, e da flexibilização dos modos de gestão, (OEFP, 1999). O mercado de trabalho tem, assim, a seu cargo proporcionar, não só o aumento de qualificação, mas também “regular” algumas dimensões da crise do mercado de trabalho, dando especial atenção às situações de exclusão social, através da reconversão profissional. Constata-se que a formação profissional assume também um papel social, que poderemos designar de Mercado Social de Formação (OEFP, 1999).

A função reguladora da formação tem sido, nos últimos tempos, um dos problemas mais focados. “*O reforço do desajustamento dos tempos de referência entre procura e oferta de qualificações, intensificado por um novo perfil de progresso técnico que não encontra eco na capacidade de resposta do sistema de educação formal e de base*” (Chagas Lopes, 1995:56). A tomada de consciência desta ineficácia da escola na preparação do indivíduo para a vida activa fundamenta as diversas iniciativas destinadas a jovens saídos do sistema educativo (estágios de formação, programas operacionais de inserção, cursos profissionais de curta duração), cujo objectivo imediato é familiarizar o jovem com o mundo do trabalho. Esta necessidade de preparação para a entrada dos jovens no mercado de trabalho tem estado na origem de iniciativas de formação profissional levadas a cabo no posto de trabalho, e visam a aquisição de comportamentos resultantes, principalmente, da experiência, e que são elementos indispensáveis ao desempenho de uma tarefa. É por tal facto que Descy e Tessaring (2001:38),

afirmam que *“os jovens, principalmente os que possuem menos qualificações, são mais afectados pelo desemprego do que os adultos, ocupando os postos de trabalho mais precários e passando por períodos de transição cada vez mais longos entre a saída dos sistema educativo e a obtenção de um emprego estável”*. No entanto, estas iniciativas comportam o risco de se traduzirem, apenas, numa forma de resposta ao problema social, e não garantem a inserção de tão elevado número de jovens no sistema produtivo. Acabam por se converter numa formação de segunda oportunidade não qualificante, já que a qualificação não pode ser reduzida à posse desses saberes e saberes-fazer utilizáveis em contexto de trabalho, implicando outras dimensões como o saber-ser, o saber-aprender e o saber-saber (Chaga Lopes, 1995).

De facto, as análises estatísticas revelam que a quantidade de jovens que não consegue entrar no mundo do trabalho por falta de qualificação profissional é cada vez maior. Esta situação, naturalmente, traz consigo consequências económicas, sociais e humanas que lhe são inerentes e que têm sido alvo de inúmeras interrogações, no sentido de encontrar razões e soluções adequadas (Chagas Lopes, 1995).

1.6 Conclusão

Ao longo do capítulo reflectiu-se sobre o conceito de formação profissional. Como este está, de certa forma, ligado ao de educação, também fizemos um paralelismo entre ambos e, à semelhança dos diferentes autores apresentados, parece que se poderá concluir que são duas realidades diferentes, embora de natureza complementar. Inclusive, os objectivos traçados para as duas vertentes são diferentes, embora a missão seja convergente. Assim, enquanto que a educação é projectada para o médio e longo prazo, apresentando-se com a virtualidade de estruturar o indivíduo e a sociedade, a formação profissional, por seu turno, está mais vocacionada para a adequação do indivíduo ao contexto de trabalho. Desta forma, a formação é de curto prazo, muitas vezes de curtíssimo prazo já que se pretende lubrificar e actualizar competências que são muito voláteis nesta sociedade do conhecimento. É dentro desta realidade “volátil” que a formação deverá ser percepcionada, contextualizada e conceptualizada, de forma a cumprir com os seus objectivos planeados. Contudo, presentemente, a distinção entre a educação e a formação está a esbater-se já que na actualidade, e com tendência para crescer, se verifica que as diferentes instituições estão a oferecer “ofertas formativas” idênticas. Por tal facto, consideramos que é preciso redefinir os objectivos e a missão da educação e da

formação, embora tenhamos consciência de que educar e formar são duas sub-realidades de uma realidade concreta e una.

CAPÍTULO 2 - Enquadramento legal da formação profissional e orientações do novo quadro comunitário

2.1 Introdução

A formação, em termos genéricos, é uma fonte de produção de habilidades. Contudo, em termos específicos, é uma fonte primária de obtenção de *skills*, os quais não se conseguem obter através da formação formal ou da formação vocacionada. Por isso, a formação é uma fonte de ganhos de talentos para as organizações, com efeitos directos sobre o desempenho individual, colectivo e organizacional. Assim, atendendo à importância da formação profissional, não apenas para a formação de competências específicas nos contextos de trabalho, mas também para a coesão social e para o desempenho nacional através dos seus impactes sobre a economia, neste capítulo faremos uma análise evolutiva da legislação sobre a formação profissional. Exporemos os diferentes decretos-regulamentares, com o objectivo de enquadrar a formação profissional e de identificar os seus princípios orientadores. Simultaneamente, faremos referência aos seus instrumentos. Assim, globalmente, pretendemos apresentar um enquadramento da realidade da formação profissional em Portugal e relacioná-la com as orientações e objectivos oriundos da União Europeia.

2.2 Enquadramento Legal

Desde há muito tempo que os diferentes governos e em diferentes espaços geográficos têm dado muita importância à formação profissional. Inclusive, assumem que a formação profissional é um instrumento estratégico para a competência nacional. Daí a sua preocupação em legislar sempre com o objectivo de melhorar o instrumento da formação, situações que muitas vezes levam àquilo que designamos por inflação legislativa. Neste sentido, já o Tratado de Roma de 1958, refere que cabe à Comunidade o dever de desenvolver a formação profissional, cujos princípios gerais foram estabelecidos na decisão do Conselho de 2 de Abril de 1963 – Decisão 63/266/CEE, dos seus Estados Membros. Isto com o pressuposto de contribuir para um desenvolvimento harmonioso da economia e do mercado comum (Addison e Siebert, 1994). A este propósito, salientamos o artigo nº 128 do mesmo tratado que dá orientações para que o Conselho de Ministros “*estabeleça os princípios gerais, para implementarem uma política comum de formação profissional, capazes de contribuírem para o desenvolvimento harmonioso entre as economias nacionais e o mercado comum*” (Bainbridge e Murray, 2000a:6).

⁸ Tradução nossa

Apesar de na altura da assinatura do Tratado de Roma se verificar a ausência de instrumentos legais, vinculativos de uma política comum de formação profissional, havia, em termos teóricos, uma concepção interessante de formação e de instrumentos para a formação. Daí que nos anos compreendidos entre 1957 e 1992, os diferentes agentes económicos assumiram a formação profissional como um instrumento fundamental para dinamizar a política de emprego e dar sustentabilidade à produtividade e competitividade das economias. Neste âmbito, achamos curiosa a postura de Bainbridge e Murray (2000b:50), ao afirmarem que *“a formação profissional era vista como representando um papel muito importante melhorando as perspectivas de emprego, facilitando a adaptação aos câmbios, impulsionando a integração dos jovens e de outros grupos no mercado de trabalho e promovendo a igualdade de oportunidades”*.

Sendo assim, em 1992, aquando da realização da Conferência Intergovernamental, procedeu-se à revisão do artigo nº 128º do Tratado de Roma, deixando de existir uma política comum de formação profissional, como se verificava até então, surgindo uma política comunitária de formação profissional que apoiasse as actividades dos estados membros em conformidade com o artigo nº 127 do Tratado da União Europeia (Bainbridge e Murray, 2000b). Deste modo, e de acordo com o ponto 1 deste artigo, cabe à comunidade desenvolver *“uma política de formação profissional que apoie e complete as acções dos Estados membros, respeitando plenamente a responsabilidade dos Estados membros pelos conteúdos e pela organização da formação profissional”*, tendo como objectivos:

1. *“facilitar a adaptação às mutações industriais, nomeadamente através da formação e da reconversão profissionais;*
2. *melhorar a formação profissional inicial e a formação contínua, de modo a facilitar a inserção e a reinserção profissional no mercado de trabalho;*
3. *facilitar o acesso à formação profissional e incentivar a mobilidade de formadores e formandos, nomeadamente dos jovens;*
4. *estimular a cooperação em matéria de formação entre estabelecimentos de ensino e empresas;*

⁹ Tradução nossa

5. *desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas de formação dos Estados membros.”*

(Artigo 127º, ponto 1 e 2 do Tratado da União Europeia)

Para atingir tais objectivos, a Comunidade Europeia criou fundos estruturais, como é um bom exemplo o caso do *European Social Fund* (Fundo Social Europeu, doravante designado de FSE). Este concede subsídios para a formação profissional, para promover o emprego, bem como a criação do próprio emprego (Addison e Siebert, 1994). O FSE está regulamentado no capítulo II do Tratado da União Europeia, artigo nº 123º, tendo como grande objectivo: “*promover facilidades de emprego e mobilidade geográfica e profissional dos trabalhadores da comunidade, bem como facilitar a adaptação às mutações industriais e à evolução dos sistemas de produção, nomeadamente através da formação e da reconversão profissionais.*” No caso específico de Portugal, enquanto membro efectivo da Comunidade Europeia, passou a ter acesso a acções financiadas pelo FSE, a partir da sua entrada na União Europeia (1986).

Em Portugal, o direito ao ensino por parte de todos os cidadãos é assegurado pelo Estado (artigo nºs 73º e 74º da Constituição da República Portuguesa). Nestes termos, cabe ao Estado promover a “*democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva*” (artigo nº 73º, ponto 2 da Constituição da República Portuguesa). Assim, pode-se considerar que, em Portugal, o enquadramento legal da formação profissional teve na sua génese a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro). Esta estabelece a estrutura do sistema educativo definindo competências em matéria de formação e qualificação profissional. Esta lei define que a formação profissional inserida no sistema de ensino é da tutela do Ministério da Educação, enquanto a formação inserida no mercado de trabalho é da tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade (Cardim:1999).

O Decreto-Lei 401/91 de 16 de Outubro regulamenta as actividades de formação profissional, independentemente do seu sistema: educativo ou emprego, referindo que estas actividades se distinguem pela sua base institucional e pelos seus destinatários. No desenvolvimento destas preocupações, em 1995 surge o Decreto-Lei 405/95 de 16 de Outubro, que vem regulamentar a formação profissional inserida no mercado de emprego, e clarifica o papel do Estado, das empresas e outras entidades empregadoras ou formadoras, bem como concretiza a

coordenação do sistema de formação profissional e define critérios básicos a respeitar na concessão de apoios à formação. Com o objectivo de dar continuidade a estes esforços, os ministros responsáveis pela educação e formação dos países da União Europeia, estabeleceram, em 14 de Fevereiro de 2002, os seguintes objectivos que deverão ser realizados até 2010, visando o *“bem dos cidadãos e da União Europeia no seu todo.”* Tais objectivos configuram-se em:

1. *“atingir a máxima qualidade na educação e na formação e assegurar que a Europa seja reconhecida, à escala mundial, como uma referência pela qualidade e relevância dos seus sistemas e instituições de educação e formação;*
2. *garantir que os sistemas de educação e formação na Europa sejam suficientemente compatíveis para permitir que os cidadãos transitem de um sistema para outro e tirem partido da sua diversidade;*
3. *assegurar que os detentores de qualificações, conhecimentos e competências adquiridos em qualquer parte da UE tenham oportunidade de obter o seu reconhecimento efectivo em todos os Estados-Membros para efeitos de carreira e de prosseguimento da aprendizagem;*
4. *garantir que os europeus de todas as idades tenham acesso à aprendizagem ao longo da vida;*
5. *abrir a Europa à cooperação, reciprocamente benéfica, com todas as outras regiões e assegurar que ela seja o destino preferido dos estudantes, académicos e investigadores de outras regiões do mundo.”*

(Comunidades Europeias, 2002:4)

Deste modo, e neste novo quadro comunitário, a formação profissional sofre alterações significativas, tendo o seu enquadramento legal a partir da Resolução do Conselho de Ministros nº 173/2007 de 07 de Novembro, que aprova um conjunto de medidas para a reforma da formação profissional, acordada com a generalidade dos parceiros sociais com assento na Comissão Permanente de Concertação Social em 14 de Março de 2007. Assim, e nos *“termos da alínea g) do artigo nº 199º da Constituição o Conselho de Ministros resolve:*

1. *Aprovar a reforma da formação profissional (...);*

2. *Aprovar o projecto do Decreto-Lei que estabelece o Sistema Nacional de Qualificação, o Catálogo Nacional de Qualificações e a Caderneta Individual de Competências;*
3. *Aprovar o projecto de Decreto-Lei que estabelece os princípios do Sistema de Regulação de Acesso a Profissões que, por razões de interesse colectivo ou por motivos inerentes à capacidade do trabalhador, possam exigir a introdução de restrições ao princípio constitucional de liberdade de escolha de profissão, regulando as estruturas responsáveis pela sua preparação, acompanhamento e avaliação."*

(Resolução do Conselho de Ministros nº 173/2007 de 07 de Novembro)

O Decreto-Lei nº 312/2007 de 17 de Setembro define o modelo de governação do Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013 (doravante designado por QREN), e dos respectivos programas operacionais (doravante designado por PO). De acordo com este Decreto-Lei, "*foram estabelecidas para o QREN cinco prioridades estratégicas:*

- a) *Promover a qualificação dos portugueses e das portuguesas, desenvolvendo e estimulando o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a inovação, a educação e a cultura como principal garantia do desenvolvimento do País e do aumento da sua competitividade;*
- b) *Promover o crescimento sustentado através, especialmente, dos objectivos do aumento da competitividade dos territórios e das empresas, da redução dos custos públicos de contexto, incluindo os da administração da justiça, da qualificação do emprego e da melhoria da produtividade e da atracção e estímulo ao investimento empresarial qualificante;*
- c) *Garantir a coesão social actuando, em particular nos objectivos do aumento do emprego e do reforço da empregabilidade e do empreendedorismo, da melhoria da qualificação escolar e profissional, do estímulo às dinâmicas culturais, e assegurando a inclusão social, nomeadamente desenvolvendo o carácter inclusivo do mercado de trabalho, promovendo a igualdade de oportunidades para todos e a igualdade de género, bem como práticas de cidadania inclusiva, reabilitação e reinserção social, conciliação entre a vida profissional, familiar e pessoal e a valorização da saúde como factor de produtividade e medida de inclusão social;*

d) *Assegurar a qualificação do território e das cidades (...);*

e) *Aumentar a eficiência da governação, (...)"*

(Decreto-Lei nº 312/2007 de 17 de Setembro).

Três meses depois, em 31 de Dezembro, surge o Decreto-Lei 396/2007, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações (doravante designado de SNQ), definindo as estruturas que asseguram o seu funcionamento e reintegra e reestrutura toda a formação profissional inserida no sistema de ensino e no mercado de trabalho. Este tem como estratégia:

"assegurar a relevância da formação e das aprendizagens para o desenvolvimento pessoal e para a modernização das empresas e da economia, assegurando ao mesmo tempo que todo o esforço nacional em formação é efectivamente valorizado para efeitos de progressão escolar e profissional dos cidadãos, quer de forma directa, através da formação de dupla certificação inserida no Catálogo Nacional de Qualificações¹⁰, quer de forma indirecta, através dos centros de novas oportunidades e do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências"

(Decreto - Lei 396/2007 de 31 de Dezembro)

Este factor constitui uma inovação relativamente ao Quadro Comunitário anterior, no qual não existiam cursos de dupla certificação (escolar e profissional), nem acções modulares, pelo que a tónica era posta na formação contínua de forma a potenciar a empregabilidade de activos. Tal como refere o actual gestor do POPH (Programa Operacional Potencial Humano), o anterior programa POEFDS (Programa Operacional Emprego Formação e Desenvolvimento Social) pretendia apoiar *"acções de formação de qualificação e reconversão profissional destinadas a trabalhadores não qualificados ou semiquualificados, e de formação de actualização e aperfeiçoamento destinadas a activos qualificados cujos conhecimentos ou competências carecessem de adequação às exigências das organizações"* (Fiolhais, 2008:5). Parece-nos relevante o conteúdo deste decreto-lei porque vem colmatar lacunas existentes no quadro anterior onde se verificava uma subvalorização de cursos de dupla certificação, o que é relevante para casos concretos, como é o caso de Portugal devido ao baixo nível de qualificação da sua população.

¹⁰ www.catalogo.anq.gov.pt

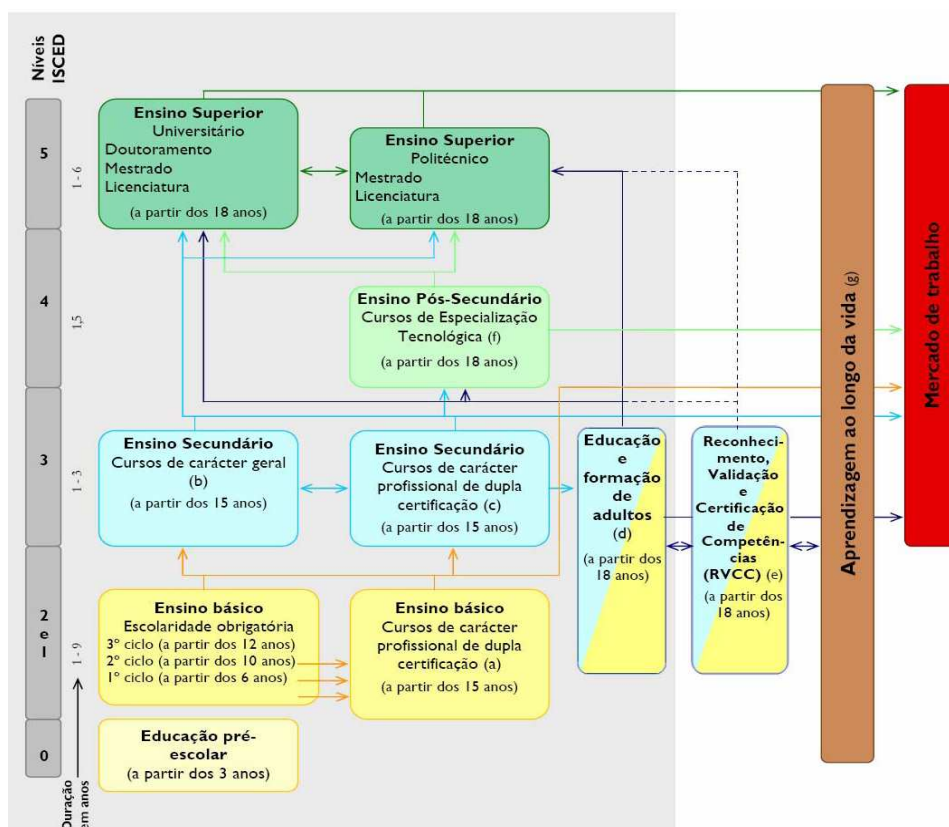
Este decreto-lei refere mesmo que o Sistema Nacional de Qualificações, assume os objectivos já *“afirmados na Iniciativa Novas Oportunidades”¹¹ – desde logo de promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população – e promove os instrumentos necessários à sua efectiva execução, em articulação com os instrumentos financeiros propiciados, nomeadamente pelo Quadro de Referência Estratégico Nacional de 2007-2010”* (Decreto-Lei 396/2007 de 31 de Dezembro).

Em 10 de Dezembro de 2007, surge o Decreto-Regulamentar n.º 84-A/2007 que estabelece o regime jurídico de gestão, acesso e financiamento no âmbito dos programas operacionais financiados pelo FSE. As alterações introduzidas a este Decreto-Regulamentar, face ao quadro comunitário anterior, visam *“simultaneamente, garantir a adequação aos novos regulamentos comunitários e reforçar os níveis de relevância, qualidade, eficiência das acções apoiadas por fundos públicos, nacionais e comunitários”* (Decreto Regulamentar n.º 84-A/2007 de 10 de Dezembro).

Pela análise efectuada à legislação indicada, verificamos que neste actual quadro comunitário, o sistema de ensino e formação profissional encontra-se organizado, em ensino pré-escolar, básico, secundário, pós-secundário (não superior), ensino superior, conforme se poderá constatar pela figura n.º 2.1, a seguir indicado.

¹¹ www.novasoportunidades.gov.pt

Figura 2.1: Sistema de educação e formação profissional em Portugal



Fonte: DGERT, 2007, in (Afonso e Ferreira, 2007:20)

(a) Incluem os cursos de aprendizagem e os cursos de educação e formação para jovens, em ambos os casos se não concluíram o ensino básico.

(b) Incluem os cursos científico-humanísticos (ciências e tecnologias; ciências socioeconómicas; ciências sociais e humanas; línguas e literaturas; artes visuais).

(c) Incluem os cursos profissionais, cursos de aprendizagem, cursos de educação e formação para jovens, cursos tecnológicos e cursos artísticos especializados.

(d) Inclui os cursos de educação e formação de adultos, que conferem dupla certificação – habilitação escolar e qualificação de nível básico e secundário.

(e) Sistema que permite aos adultos o reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico e secundário e a atribuição de uma qualificação.

(f) Os cursos de especialização tecnológica permitem o prosseguimento de estudos, sendo a formação realizada creditada no âmbito do curso superior em que o titular do diploma de especialização tecnológica seja admitido.

(g) Inclui a formação contínua cujas competências podem ser reconhecidas pelo sistema de RVCC.

Educação pré-escolar Ensino Básico Ensino Secundário Ensino pós-Secundário

Ensino superior Aprendizagem ao longo da vida Mercado de trabalho

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, até Agosto de 2009, o ensino pré-escolar destinava-se a crianças a partir dos 3 anos de idade, sendo de frequência facultativa. O ensino básico com carácter obrigatório, universal e gratuito, tendo uma duração de nove anos destinava-se a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos. O ensino secundário destinava-se a crianças a partir dos 15 anos, tendo uma duração de 3 anos, encontrando-se organizado em torno de cursos que orientam os alunos para o prosseguimento

de estudos (cursos científico-humanísticos de carácter geral) ou em torno de cursos de carácter profissional, que paralelamente permitem o prosseguimento de estudos mas que também qualificam para a inserção no mercado de trabalho (cursos profissionais, cursos do sistema de aprendizagem, cursos de educação e formação, cursos artístico-especializados, cursos tecnológicos, cursos de educação de adultos) (Afonso e Ferreira, 2007). Esta situação, se encontra alterada desde Agosto de 2009, sendo que foi estabelecida a escolaridade obrigatória até ao 12º ano de escolaridade.

Os cursos de especialização tecnológica (CET) são considerados cursos de ensino pós – secundário não superior que visam paralelamente à inserção qualificada no mundo de trabalho, a aquisição do nível 4 de formação profissional (Ministério da Educação, 2007). Estes cursos encontram-se organizados em unidades de crédito passíveis de serem transferidas para cursos do ensino superior.

Actualmente, o ensino superior, e após a adesão ao processo de Bolonha (Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março), tem vindo a sofrer profundas alterações a nível curricular e ao nível das avaliações e dos graus académicos. Este ensino é ministrado em “*institutos politécnicos, universidades, de natureza pública, privada, cooperativa e concordatária*” (Ministério da Educação:2007:9).

2.3 Portugal e o QREN 2007 - 2013

Portugal tem feito, ao longo dos tempos, esforços no sentido de qualificar a sua população, tentando diminuir o défice escolar e a distância a que este nos coloca dos outros países da Europa. Como podemos verificar pela análise da tabela nº 2.1, e apesar de Portugal apresentar uma razoável percentagem da população com o ensino básico (71%), apresenta ainda, e comparativamente a outros países da União Europeia, uma baixa percentagem da população com o 12º ano de escolaridade (17%) e com o ensino superior (12%).

Tabela 2.1: População com idade compreendida entre os 15 e os 64 anos por nível mais elevado de educação nos Estados-membros, Bulgária e Roménia, 2006 (em%)

	ISCED 0-2	ISCED 3-4	ISCED 5-6
UE - 25	33	45	20
<i>Bélgica</i>	36	36	28
<i>Bulgária</i>	31	51	18
<i>República Checa</i>	16	72	11
<i>Dinamarca</i>	25	45	29
<i>Alemanha</i>	25	55	20
<i>Estónia</i>	21	52	27
<i>Irlanda</i>	35	36	26
<i>Grécia</i>	42	40	19
<i>Espanha</i>	50	22	26
<i>França</i>	35	41	23
<i>Itália</i>	50	39	11
<i>Chipre</i>	34	39	28
<i>Letónia</i>	24	58	18
<i>Lituânia</i>	20	57	22
<i>Luxemburgo</i>	39	40	21
<i>Hungria</i>	27	58	15
<i>Malta</i>	72	17	11
<i>Holanda</i>	32	41	26
<i>Áustria</i>	25	60	15
<i>Polónia</i>	21	64	15
Portugal	71	17	12
<i>Roménia</i>	32	58	10
<i>Eslovénia</i>	23	59	18
<i>Eslováquia</i>	19	69	12
<i>Finlândia</i>	26	45	29
<i>Suécia</i>	20	50	25
<i>Reino Unido</i>	26	42	26

Fonte: Eurostat, Population and Social conditions, base de dados em linha, 2007, cit in Afonso e Ferreira, 2007:11)

ISCED¹² – Classificação Internacional Normalizada da Educação – International Standard Classification of Education

ISCED 0-2: ensino pré-escolar, ensino básico (1º e 2º ciclo), ensino básico (3º ciclo)

ISCED 3-4: ensino secundário, ensino pós-secundário

ISCED 5-6: ensino superior

No entanto, e apesar de se terem verificado melhorias nestes aspectos, potenciadas pela entrada de população jovem no mercado de trabalho (Afonso e Ferreira, 2007), parece-nos que estes esforços ainda não têm sido suficientes. Assim, pela análise da tabela nº 2.2, verificámos que se regista uma evolução do aumento da escolaridade básica de 2000 para 2006 (43,2%

¹² Estes níveis são aplicados por Portugal desde 1985

para 49,6%), bem como da escolaridade com o nível secundário (19,4% para 27,6%), o que se traduz numa evolução de 6% de 2000 para 2006. Deste modo, tais percentagens não permitem fazer o *volte face* das economias, dado que “*os ritmos de evolução em matéria de qualificações continuam muito longe dos níveis dos países mais desenvolvidos, não assegurando ao país as condições necessárias ao seu desenvolvimento no contexto de uma economia global cada vez mais baseada no conhecimento.*” (Decreto – Lei 396/2007 de 31 de Dezembro). Como se pode verificar no mesmo quadro, enquanto 77,7% da população dos países da UE possuem o ensino básico, em Portugal registam-se apenas 49,6% da população com estas habilitações. Mas, quando falamos do nível secundário, a situação agrava-se porque apenas 27,6% da população Portuguesa possui este nível de habilitações, enquanto a média nos países da UE é de 69,7%.

Tabela 2.2: Educação e formação profissional em Portugal e na UE-25 (alguns indicadores), 2000, 2005 e 2006 (em %)

		Portugal			UE-25		
		<i>Mulheres</i>	<i>Homens</i>	<i>Total</i>	<i>Mulheres</i>	<i>Homens</i>	<i>Total</i>
<i>População com pelo menos o nível ISCED 3* (20-24 anos)</i>	2000	51,8	34,6	43,2	79,5	73,7	76,6
	2005	57,5	40,8	49,9	80,3	74,7	77,5
	2006	58,6	40,8	49,6	80,9	74,7	77,7
<i>População com pelo menos o nível ISCED 3* (25-64 anos)</i>	2000	20,1	18,6	19,4	61,1	67,1	64,1
	2005	28,6	24,2	26,5	67,3	70,9	69,1
	2006	29,8	25,4	27,6	68,2	71,2	69,7
<i>Abandono escolar precoce ** (18-24 anos)</i>	2000	35,1	50,1	42,6	15,2	19,5	17,3
	2005	30,1	46,7	38,6	13,1	17,3	15,2
	2006	31,8	46,4	39,2	12,8	17,4	15,1

Fonte: Eurostat, EU Labour Survey, base de dados em linha, 2007, in Afonso, 2007:12)

* ISCED 3: ensino secundário

** Os indivíduos entre os 18 e 24 anos que não estão a frequentar qualquer dispositivo de educação e formação e apenas são portadores da escolaridade básica incluem-se na taxa de abandono escolar precoce.

O Decreto-Lei 396/2007 de 31 de Dezembro refere que esta situação é mais grave se lhe adicionarmos a saída precoce do sistema de ensino. Assim, constata-se que ao nível do abandono escolar precoce, Portugal é dos países com uma taxa maior de abandono, registando em 2006 39,2% contra uma taxa de 15,1% nos países da UE. Estes factores bloqueiam o “*acesso à formação e à aquisição e aplicação de novos conhecimentos, impedindo a estruturação de uma base sólida de competências e a adaptação da população activa a contextos de profunda reestruturação económica e de elevada mobilidade profissional*” (Decreto – Lei 396/2007 de 31 de Dezembro).

Nesta óptica o documento do Programa Operacional Temático Potencial Humano refere que “Em 2004, só cerca de 25% da população activa tinha o ensino secundário (face a 67% da OCDE) e o número médio de anos de escolarização não ultrapassava os 8,2 (12 na OCDE).” (Programa Operacional Temático Potencial Humano¹³, 2007:14). Estes dados podem ser visualizados na tabela que se segue:

Tabela 2.3: Indicadores de evolução das qualificações da população em Portugal (%)

	1991	2001	2004
<i>Taxa de analfabetismo</i>	11	9	n.d.
<i>Taxa de pré-escolarização</i>	58,0 (1995)	77,2	78,4
<i>Taxa de escolarização aos 15 anos</i>	82,5	92,6	92,6 (2003)
<i>Taxa de participação na educação aos 18 anos</i>	54,1 (1994)	66,3	64,8
<i>Taxa de abandono escolar (10-15 anos sem o 3º ciclo do ensino básico)</i>	12,5	2,7	n.d.
<i>Taxa de saída precoce (18-24 anos sem o secundário)</i>	n.d.	44,0	39,4
<i>População dos 20-24 anos que completou, pelo menos, o nível secundário de habilitações</i>	41,3 (1994)	44,4	49,6
<i>Nº de matriculados no ensino superior</i>	186.780	387.703	395.100
<i>Alunos do ensino superior/população 20-29 anos</i>	n.d.	n.d.	24,8 (2002/2003)
<i>População dos 25 aos 64 anos que completou, pelo menos, o nível secundário</i>	21,9 (1995)	20,2	25,2
<i>Taxa de participação da população dos 25-64 anos em acções ou formação</i>	Nd.	3,4	4,8

Fontes: INE, Recenseamentos Gerais da População; GIASE, Estatísticas da Educação; OCES, Estatísticas da Educação, EUROSTAT, In: Programa Operacional Temático Potencial Humano, 2007:20)

Verificámos que os níveis de formação profissional em Portugal são inferiores aos dos outros países da UE, registando-se em 2004 que apenas 4,8% da população adulta participou em acções de formação profissional. Com o decorrer dos anos esta situação não teve grandes melhorias, dado que e “de acordo com os dados da EUROSTAT, apenas 17% da população portuguesa empregada participava em 2009 em cursos de formação contínua, enquanto a média da UE15 atingia 40%” (Observatório do QCA III, 2007:26). Para combater esta situação desfavorável a Portugal, este novo quadro comunitário fornece um conjunto de instrumentos, como é o caso:

- (i) da Iniciativa Novas Oportunidades;

¹³ www.poph.qren.pt

- (ii) do Quadro de Referência Estratégico e respectivo Programa Operacional (Programa Operacional Potencial Humano);
- (iii) do Sistema Nacional de Qualificações;

que passamos a explicar.

(i) Iniciativa Novas Oportunidades

Apesar dos esforços já desenvolvidos, Portugal ainda continua a apresentar uma população com baixos níveis de escolarização. Por isso, em 2005, surge a Iniciativa Novas Oportunidades¹⁴, que vem actuar ao nível da população jovem e adulta e tem como objectivo “*a rápida elevação dos níveis de qualificação dos portugueses, assumindo o 12º ano como patamar mínimo de qualificação de referência*” (Afonso e Ferreira, 2007:13). Sendo assim, e como é referido no sítio www.novasoportunidades.gov.pt, acedido em 14 de Junho de 2009, a sua estratégia assenta em dois pilares fundamentais.

- Em primeiro lugar a iniciativa pretende “*fazer do ensino profissionalizante de nível secundário uma verdadeira e real opção, dando Oportunidades Novas aos nossos jovens. (...)*”
- *O segundo pilar é o de elevar a formação base dos activos. Dar a todos aqueles que entraram na vida activa com baixos níveis de escolaridade, uma Nova Oportunidade para poderem recuperar, completar e progredir nos seus estudos.*

(<http://www.novasoportunidades.gov.pt/documentos.aspx>, acedido a 14 de Junho de 2009).

No que diz respeito à população jovem, e tal como se pode verificar na figura 2.2, são objectivos desta iniciativa até 2010,

- “- *aumentar as ofertas de cursos de formação profissional de nível secundário por forma a corresponderem a 50% da oferta formativa e abrangerem 650 000 jovens;*
- *qualificar 1 000 000 de activos através do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências e de cursos de educação e formação de adultos;*
- *alargar a rede de Centros de Novas Oportunidades (em 2007 estão em funcionamento 268 centros, mais 170 do que em 2006)”.*

(Afonso e Ferreira, 2007:13).

¹⁴ www.iniciativanovasoportunidades.gov.pt

Figura 2.2: Objectivos da Iniciativa Novas Oportunidades até 2010

Modalidades (nº de vagas)	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Cursos Tecnológicos						
Cursos Profissionais						
Cursos de Aprendizagem						
Cursos de Educação e Formação		+ 5.000	+ 5.000	+ 10.000	+ 10.000	+ 5.000
Cursos do Ensino Artístico						
Cursos de Especialização Tecnológica						
Crescimento anual acumulado	-	+ 5.000	+ 10.000	+ 20.000	+ 30.000	+ 35.000
Total anual	110.000	115.000	120.000	130.000	140.000	145.000

Fonte: **NOVAS OPORTUNIDADES** - Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico, http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MTSS/Novas_Oportunidades.pdf, acedido a 12 de Junho de 2009:17

Para concretizar tais objectivos, a iniciativa identifica várias áreas de intervenção, conforme designamos:

1. “ a implementação dos planos de recuperação e de acompanhamento para combater o insucesso escolar dos alunos do ensino básico e prevenir o abandono escolar, garantindo que os alunos atinjam o ensino secundário;
2. o estabelecimento de mecanismos de reorientação para percursos curriculares alternativos e cursos de educação e formação para alunos do ensino básico em risco de retenção repetida e de abandono escolar;
3. a evolução de todas as ofertas qualificantes dirigidas a jovens maiores de 15 anos, sem o ensino secundário completo, para percursos que confirmem certificação escolar e profissional;
4. o alargamento da rede dos cursos profissionais, de educação e formação e do sistema de aprendizagem;
5. o desincentivo à entrada no mercado de trabalho de jovens com menos de 23 anos que não tenham concluído o ensino secundário, assegurando ofertas de dupla certificação”.

(Ministério da Educação, 2007:21)

Relativamente à população adulta, esta iniciativa visa o aumento das qualificações de todos os adultos maiores de 18 anos e com escolaridade inferior ao 9º ano, tendo ao seu dispor dois meios: o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (doravante designado de RVCC) e as ofertas de educação e formação de adultos. Neste âmbito assume especial

importância o RVCC dado que ao valorizar as aprendizagens adquiridas ao longo da vida em contextos formais, não formais e informais, permite ainda *“estruturar percursos de formação complementares ajustadas a cada indivíduo”* (Ministério da Educação, 2007:22). No que diz respeito às ofertas de educação e formação profissionais destinadas a estes adultos estas *“visam captar para a aprendizagem não apenas os adultos desempregados mas também aqueles que, embora trabalhem, se encontram numa situação precária por possuírem um baixo nível de qualificação”* (Ministério da Educação, 2007: 23).

Para concretizar estes objectivos, a Iniciativa pretende implementar as seguintes medidas:

1. *“aumentar a oferta de cursos de educação e formação para adultos pouco escolarizados; (figura nº 2.3)*
2. *expandir, a nível nacional, a rede de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências, denominados centros de “Novas Oportunidades”; (figura nº 2.4)*
3. *alargar o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências ao 12º ano de escolaridade; (já em vigor desde 2006);*
4. *reorganizar o actual modelo de ensino recorrente com percursos formativos mais ágeis e flexíveis;*
5. *alargar as possibilidade de acesso à formação por parte dos activos empregados.”*

(Ministério de Educação, 2007:23)

Figura 2.3: Objectivos da Iniciativa Novas Oportunidades até 2010

Programação da oferta de formação de adultos de dupla certificação de nível secundário

12º ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Cursos de Educação e Formação de Adultos	-	+ 19.000	+ 7.000	+ 14.000	+ 15.000	+ 10.000
Total anual	-	19.000⁽¹⁾	26.000	40.000	55.000	65.000

Programação da oferta de formação de adultos de dupla certificação ao nível da escolaridade obrigatória

9º ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Cursos de Educação e Formação de Adultos	-	+9.250	+1.000	+13.750	+4.000	+6.000
Total anual	8.000	17.250⁽¹⁾	18.250	32.000	36.000	42.000

[1] Inclui a admissão para cursos EFA do fluxo anteriormente dirigido ao Ensino Recorrente.

Fonte: **NOVAS OPORTUNIDADES** - Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico, http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MTSS/Novas_Oportunidades.pdf, acedido a 12 de Junho de 2009: 22

Figura 2.4: Objectivos da Iniciativa Novas Oportunidades até 2010

	2005	2006	2007	2008	2009
Nº Centros RVCC	98	165	250	300	400

Fonte: **NOVAS OPORTUNIDADES** - Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico, http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MTSS/Novas_Oportunidades.pdf, acedido a 12 de Junho de 2009: 22

De salientar que as modalidades de educação e formação destinadas quer a jovens, quer a adultos:

1. *“conferem graus de escolaridade e diplomas, ou certificados, equivalentes aos do ensino regular e respectiva qualificação profissional,*
2. *permitem o prosseguimento de estudos de nível pós-secundário não superior e de nível superior”.*

(Ministério da Educação, 2007: 23).

Todas estas medidas permitem o aumento de escolarização da população. Contudo, apesar da sua relevância, entendemos que mais importantes são as competências e as sensibilidades transmitidas a essa mesma população, com resultados que se poderão verificar no seu quotidiano através do desempenho das suas funções. Tais competências, aumentam

efectivamente os *skills* da população e, dessa forma, preparam-na para a inserção no mercado de trabalho, bem como melhoram o desempenho dos já inseridos.

(ii) Quadro de Referência Estratégico

Para além da Iniciativa Novas Oportunidades Portugal dispõe ainda do Quadro de Referência Estratégico, que define as orientações fundamentais para a utilização nacional de fundos comunitários de carácter estrutural no período de 2007-2013 e para a estruturação dos programas temáticos e regionais. Assume como grande prioridade a qualificação da população portuguesa valorizando *“o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a inovação, bem como a promoção de níveis elevados e sustentados de desenvolvimento económico e sócio-cultural e de qualificação territorial, num quadro de valorização de igualdade de oportunidades e, bem assim, de aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas”* (Decreto – Lei 312/2007, de 17 de Setembro; Observatório do QÇA III, 2007:5).

Este grande objectivo do QREN é assegurado através do apoio a Fundos Estruturais e do Fundo de Coesão, por todos os Programas Operacionais, através da concretização de três Agendas Operacionais Temáticas:

1. *“Agenda Operacional para o Potencial Humano, que congrega o conjunto das intervenções visando a promoção das qualificações escolares e profissionais dos portugueses e a promoção do emprego e da inclusão social, bem como as condições para a valorização da igualdade de género e da cidadania plena;*
2. *Agenda Operacional para os Factores de Competitividade, que abrange as intervenções que visam estimular a qualificação do tecido produtivo, por via da inovação, do desenvolvimento tecnológico e do estímulo do empreendedorismo, bem como da melhoria das diversas componentes da envolvente da actividade empresarial, com relevo para a redução dos custos públicos de contexto;*
3. *Agenda Operacional para a Valorização do Território que, visando dotar o país e as suas regiões e sub-regiões de melhores condições de atractividade para o investimento produtivo e de condições de vida para as populações, abrange as intervenções de natureza infra-estrutural e de dotação de equipamentos essenciais à qualificação dos territórios e ao reforço da coesão económica, social e territorial.”*

(Observatório do QÇAIII, 2007:62).

Cada Agenda Temática possui diferentes objectivos articulando-se com os diferentes Programas Operacionais do QREN:

1. *Programas Operacionais Temáticos (Programa Operacional Temático Factores de Competitividade – FEDER, Programa Operacional Temático Potencial Humano - FSE), Programa Operacional Temático Valorização do Território - FEDER e Fundo de Coesão);*
2. *Programas Operacionais Regionais do Continente, estruturados territorialmente de acordo com as NUTS II e co-financiados pelo FEDER, (Programa Operacional do Norte, Programa Operacional Regional do Centro, Programa Operacional Regional de Lisboa, Programa Operacional Regional do Alentejo, Programa Operacional Regional do Algarve);*
3. *Programas Operacionais das Regiões Autónomas, apoiados financeiramente pelo FEDER e pelo FSE (PROCONVERGÊNCIA - Programa Operacional dos Açores para a Convergência, PRO-EMPREGO - Programa Operacional do FSE para a R.A. dos Açores, INTERVIR+ - Programa Operacional de Valorização do Potencial Económico e Coesão Territorial da RAM, RUMOS - Programa Operacional de Valorização do Potencial Humano e Coesão Social da RAM);*
4. *Programas Operacionais de Assistência Técnica ao QREN, com financiamento comunitário assegurado pelo FEDER e pelo FSE (Programa Operacional de Assistência Técnica - FEDER e o Programa Operacional de Assistência Técnica – FSE).*

(http://www.qren.pt/item3.php?lang=0&id_channel=34&id_page=203, acedido a 14 de Junho de 2009).

Dada a sua importância estratégica, tanto para Portugal como para os demais países parceiros, o QREN e os seus programas operacionais devem respeitar um conjunto de princípios, como:

- a) *“A concentração das intervenções, dos recursos e das tipologias de acção, especialmente prosseguida através da consagração de um número reduzido de programas operacionais temáticos e de uma estruturação temática dos programas operacionais regionais do continente, que propiciam o estabelecimento de sinergias e complementaridades entre instrumentos de política pública, e, bem assim, de lógicas de atribuição de recursos e de priorização de domínios de actuação directamente associadas às prioridades estratégicas a prosseguir;*

- b) *A selectividade e a focalização dos investimentos e acções de desenvolvimento, a concretizar pela utilização de critérios rigorosos de selecção e de hierarquização de candidaturas que efectivamente contribuam para a prossecução da estratégia de desenvolvimento adoptada;*
- c) *A viabilidade económica e a sustentabilidade financeira das actuações dirigidas à satisfação do interesse público, através da consideração dos respectivos efeitos sobre a despesa pública actual e futura;*
- d) *A coesão e a valorização territoriais que potenciem os factores de progresso económico, sócio -cultural e ambiental de cada região e as suas diversificadas potencialidades de desenvolvimento, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e regionalmente equilibrado do País;*
- e) *A gestão e monitorização estratégica das intervenções, que garanta a prossecução eficiente e eficaz do desígnio e da orientação estratégica definidos e propicie condições para que a selecção de candidaturas aos programas operacionais tome em particular atenção os seus contributos para a prossecução das metas e prioridades estratégicas estabelecidas"*

(Decreto – Lei 312/2007, de 17 de Setembro).

Estes princípios são de facto importantíssimos para a obtenção do *output* da implementação dos quadros porque, entre outros, permitem orientar e disciplinar toda a orientação da formação, visando uma eficiente utilização dos fundos comunitários e seus resultados.

(iii) Sistema Nacional de Qualificações

Através da Iniciativa das Novas Oportunidades e articulado com os instrumentos disponibilizados pelo QREN, surge o SNQ que articula a formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de trabalho, cujos objectivos são:

- a) *“ Promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população;*
- b) *Elevar a formação de base da população activa, possibilitando a sua progressão escolar e profissional;*
- c) *Garantir que os cursos profissionalizantes de jovens confirmem a dupla certificação, escolar e profissional;*

- d) *Estruturar uma oferta relevante de formação inicial e contínua, ajustada às necessidades das empresas e do mercado de trabalho, tendo por base as necessidades actuais e emergentes das empresas e dos sectores económicos;*
- e) *Promover uma oferta formativa diversificada, no contexto da promoção da aprendizagem ao longo da vida, geradora de qualificações baseadas em competências;*
- f) *Desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento dos indivíduos, à promoção da coesão social e ao exercício dos direitos de cidadania;*
- g) *Reforçar e consolidar o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências;*
- h) *Promover a efectividade do direito individual dos trabalhadores à formação anual certificada;*
- i) *Promover a qualificação e integração socioprofissional de grupos com particulares dificuldades de inserção;*
- j) *Promover a coerência, a transparência e a comparabilidade das qualificações a nível nacional e internacional;*
- k) *Assegurar a informação e orientação escolar e profissional e a articulação e gestão partilhada dos respectivos recursos e instrumentos;*
- l) *Promover a eficácia e eficiência da formação profissional;*
- m) *Garantir a gestão de financiamento público orientada para as prioridades das políticas de educação e formação profissional;*
- n) *Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso às profissões, bem como para a empregabilidade e para o empreendedorismo com superação das discriminações de género."*

(Decreto-Lei nº 396/2007 de 31 de Dezembro, artigo 2º).

Estes objectivos preconizados pelo SNQ são assegurados pelas seguintes estruturas:

- **Centros de Novas Oportunidades** que “*asseguram aos adultos o encaminhamento para modalidades de formação, o reconhecimento e validação de competências para efeitos de posicionamento em percursos de educação e formação, bem como o reconhecimento, validação e certificação das competências adquiridas ao longo da vida*” (Artigo nº 15º, ponto 1 do Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro);

- **Entidades Formadoras** constituídas pelos “*estabelecimentos de ensino básico e secundário, os centros de formação profissional e de reabilitação profissional de gestão directa e protocolares, no âmbito dos ministérios responsáveis pelas áreas de formação profissional e da educação, as entidades formadoras integradas noutros ministérios ou noutras pessoas colectivas de direito público, bem como os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico ou reconhecimento de interesse público, as escolas profissionais, os centros de novas oportunidades e as entidades com estruturas formativas certificadas do sector privado (...)*” (Artigo nº 16º, ponto 1 do Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro);
- **Conselhos sectoriais para a qualificação** que “*identificam em permanência as necessidades de actualização do Catálogo Nacional de Qualificações e colaboram com a Agência Nacional para a Qualificação, I.P.¹⁵, nos trabalhos conducentes a essa actualização*” (Artigo nº 17º, ponto 1 do Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro).

Neste novo quadro, a formação profissional encontra-se dividida em Inicial e Contínua. Esta divisão não é inovadora já que esta terminologia era utilizada no quadro anterior embora com âmbitos diferentes. Assim, neste novo quadro esta desenvolve-se em torno da formação certificada. A formação inicial tem como objectivo adquirir/desenvolver saberes/competências indispensáveis para o início de uma actividade profissional, a formação contínua tem como objectivo que o indivíduo, após a sua saída do sistema de ensino ou após o seu ingresso no mercado de trabalho, aprofunde competências profissionais e relacionais que potenciem uma melhor adaptação a todas as mudanças organizacionais, com o pressuposto de reforçar o seu desempenho, aumentar a sua empregabilidade e contribuir para o desempenho global da organização.

No âmbito da formação profissional, o SNQ define no seu artigo 9º um conjunto de modalidades de formação de dupla certificação abaixo descritas e sintetizadas na figura 2.5:

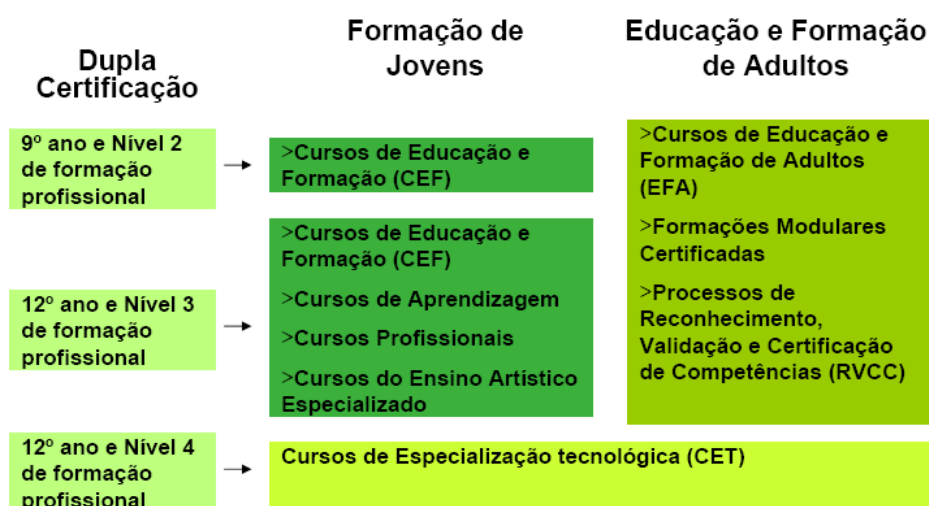
- a) “*Cursos profissionais, entendendo-se como tais os cursos de nível secundário de educação, vocacionados para a formação inicial de jovens, privilegiando a sua inserção na vida activa e permitindo o prosseguimento dos estudos;*

¹⁵ www.anq.gov.pt

- b) *Cursos de aprendizagem, entendendo-se como tais os cursos de formação profissional inicial de jovens, em alternância, privilegiando a sua inserção na vida activa e permitindo o prosseguimento dos estudos;*
- c) *Cursos de educação e formação para jovens, entendendo-se como tais os cursos de formação profissional inicial para jovens que abandonaram ou estão em risco de abandonar o sistema regular de ensino, privilegiando a sua inserção na vida activa e permitindo o prosseguimento dos estudos;*
- d) *Cursos de educação e formação para adultos, entendendo-se como tais os cursos que se destinam a indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou sem qualificação adequada, para efeitos de inserção, reinserção e progressão no mercado de trabalho e que não tenham concluído o ensino básico ou secundário;*
- e) *Cursos de especialização tecnológica, entendo-se como tais os cursos de nível pós-secundário não superior que visam conferir uma qualificação com base em formação técnica especializada;*
- f) *Outras formações modulares inseridas no Catálogo Nacional de Qualificações, no quadro da formação contínua”.*

(Artigo 9º, do Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro)

Figura 2.5: Modalidades de Formação de Dupla Certificação



Fonte: Caramujo e Milagre (2008:diapositivo 10) O Sistema Nacional de Qualificações: Desafios, Instrumentos e Estruturas, <http://www.ipq.pt/backFiles/ANQ.pdf>, acedido a 10 de Junho de 2009

Assim, e de acordo com este sistema, um adulto pode obter uma qualificação através de formação inserida no Catálogo Nacional de Qualificações, mediante um processo de Reconhecimento e Validação de Competências adquiridas ao longo da vida e/ou em formações, e ainda pelo reconhecimento de títulos adquiridos em outros países (Artigo 4º do Decreto-Lei 396/2007 de 31 de Dezembro).

Com o objectivo da agilizar a operacionalização deste sistema, existem alguns instrumentos de suporte, como é o exemplo de:

- (i) Catálogo Nacional de Qualificações (doravante designado de CNQ);
- (ii) Quadro Nacional de Qualificações;
- (iii) Caderneta Individual de Competências.

(i) Catálogo Nacional de Qualificações

Relativamente ao CNQ, e de acordo com o documento do Observatório do QREN, Portugal não apresenta só baixos níveis de escolarização, mas também um défice de certificação, ou seja, as competências de que os indivíduos efectivamente dispõem (adquiridas por via formal, não formal ou informal, em contexto profissional ou outro) muitas vezes não correspondem a uma efectiva certificação (Observatório do QCAIII, 2007).

Desta forma, surge o CNQ¹⁶ que se assume como um instrumento estratégico que regula toda a formação profissional de dupla certificação, constituindo-se “*como um instrumento dinâmico, de gestão estratégica das qualificações de nível não superior, essenciais para a competitividade e modernização das empresas e do tecido produtivo e para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo*” (Decreto-Lei 396/2007, de 31 de Dezembro, artigo 6º).

Por tal facto, o CNQ tem como objectivos:

1. *Promover a produção de qualificações e de competências críticas para a competitividade e modernização da economia e para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo;*

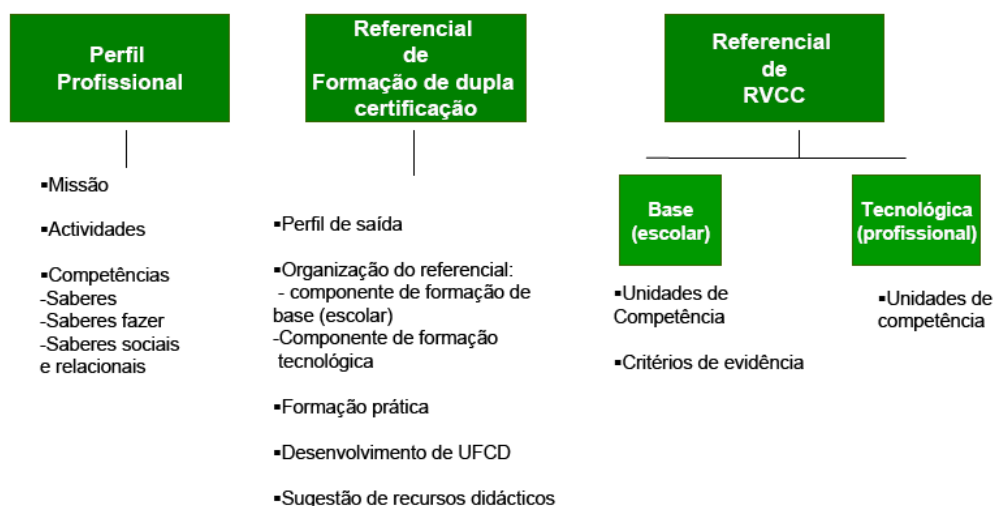
¹⁶ Em www.catalogo.anq.gov.pt poderão consultar os diferentes referenciais. O catálogo integra 229 qualificações profissionais que abrangem 37 áreas de educação e formação em que 50,2% conferem o 9º ano de escolaridade e o nível 2 de qualificação; 45,4% conferem o 12º ano de escolaridade e o nível 3 de qualificação e 4,4% conferem o 12º ano de escolaridade e o nível 4 de qualificação (acedido a 12 de Junho de 2009). Contudo, presentemente já se verificaram alterações.

2. *Contribuir para o desenvolvimento de um quadro de qualificações legível e flexível que favoreça a comparabilidade das qualificações a nível nacional e internacional;*
3. *Promover a flexibilidade na obtenção da qualificação e na construção do percurso individual de aprendizagem ao longo da vida (ALV);*
4. *Facilitar o reconhecimento das qualificações independentemente das vias de acesso;*
5. *Contribuir para a promoção da qualidade do Sistema Nacional de Qualificações;*
6. *Melhorar a eficácia do financiamento público à formação;*
7. *Contribuir para a informação e orientação em matéria de qualificação".*

<http://www.catalogo.anq.gov.pt/SobreCatalogo/Paginas/SobreCatalogo.aspx#li2>, acedido a 19 de Fevereiro de 2009.

Este Catálogo encontra-se organizado em áreas de formação de acordo com a Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação, regulamentadas pela Portaria nº 256/2005 de 16 de Março, definindo para cada uma das qualificações os respectivos referenciais, tal como pode ser observado na figura 2.6:

Figura 2.6: Organização do Catálogo Nacional de Qualificações



Fonte: Caramujo e Milagre (2008:diapositivo 13) O Sistema Nacional de Qualificações: Desafios, Instrumentos e Estruturas, <http://www.ipq.pt/backFiles/ANQ.pdf>, acedido a 10 de Junho de 2009.

Este catálogo desenvolve-se em consonância com os trabalhos de implementação do Quadro Europeu de Qualificação (QEQ) e do Quadro Nacional de Qualificação (doravante designado de QNQ). Quando um adulto obtém uma qualificação prevista neste catálogo, esta é devidamente

comprovada por um Diploma de Qualificação, o qual refere o nível de qualificação (nível 2, 3 e 4) de acordo com o QNQ, bem como a actividade pela qual foi obtida a qualificação. Caso o adulto apenas obtenha aproveitamento em algumas unidades de formação de curta duração (designadas por UFCD), em vez de obter qualificação num percurso formativo completo, e que impeça a obtenção de qualificação ou a conclusão do processo de reconhecimento e validação de competências, esta situação é apenas comprovada por um Certificado de Qualificação. Se por outro lado, um adulto frequentar com aproveitamento uma acção de formação não inserida no catálogo, é efectuado o registo numa Caderneta Individual de Competências para efeitos de progressão escolar através do CNO (Artigo 7º do Decreto-Lei 396/2007 de 31 de Dezembro).

(ii) Quadro Nacional de Qualificações

O QNQ *“define a estrutura dos níveis de qualificação, incluindo requisitos de acesso e a habilitação escolar a que corresponde, tendo em conta o quadro europeu de qualificação, com vista a permitir a comparação dos níveis de qualificação dos diferentes sistemas dos Estados membros”* (Decreto-Lei 396/2007, de 31 de Dezembro, artigo 5º).

(iii) Caderneta Individual de Competências

A Caderneta Individual de Competências é um registo de todas as competências que o indivíduo adquire/desenvolve ao longo da sua vida *“referidas no Catálogo Nacional de Qualificações, bem como as restantes acções de formação concluídas, distintas das que deram origem a competências registadas”* (Artigo 8º, 1 do Decreto-Lei 396/2007, de 31 de Dezembro).

Esta caderneta apresenta desde logo a vantagem de mostrar em qualquer organização a que o indivíduo se candidata todas as formações e competências que este foi adquirindo ao longo da vida, bem como lhe permite organizar o seu percurso formativo sendo mais fácil para este identificar as competências que tenha que aprofundar.

2.4 Conclusão

Ao longo deste capítulo procedeu-se a uma análise da legislação em vigor e respectivo enquadramento da formação profissional. Verificámos que ao longo dos tempos, esta evoluiu e que se pode percepcionar de diferentes formas. Se, inicialmente, tinha como um dos objectivos a integração de activos desempregados no mercado de trabalho, a renovação e a actualização

de competências dos activos empregados, não se reflectindo directamente sobre o aumento da escolaridade, presentemente, a tendência primordial da formação profissional aponta para um aumento da escolaridade e da certificação profissional de competências do indivíduo. Esta é uma medida de política activa do mercado de trabalho. Simultaneamente, parece que os governantes estão a utilizá-la como instrumento de socialização e de inclusão. Neste contexto, a formação profissional assume grande importância dado que pretende dotar os indivíduos, com baixa escolaridade e sem competências certificadas a nível profissional, de uma certificação que, ao mesmo tempo, é uma certificação escolar e profissional. Trata-se, efectivamente, de potenciar as competências futuras dos cidadãos, indispensáveis ao contexto da ecónoma global e baseada em conhecimento, tal como é preconizado pelas orientações europeias e pelo actual Quadro Comunitário de Apoio (QREN 2007-2013).

CAPÍTULO 3 - Formação Profissional e Desempenho: Metodologias de avaliação

3.1 Introdução

A sociedade de hoje obriga as organizações a possuírem uma grande competitividade, que passa pela flexibilidade, valorização e qualificação dos seus trabalhadores. Aos trabalhadores é-lhes exigida cada vez mais motivação, capacidade e versatilidade na resolução de problemas, raciocínio abstracto, competências de planificação, assim como muita persistência (Gordon, 1997, cit in Inofor, 2003). A aposta na formação profissional por parte das organizações visa, em princípio, tornar os trabalhadores mais flexíveis, mais criativos, potenciando a adaptação e tomadas de decisão. Simultaneamente, procura dotá-los de um conjunto de instrumentos e técnicas, as quais permitem tornar a organização mais competitiva no mercado de trabalho (Cruz, 1999).

A par do contexto organizacional e individual, para os quais a formação profissional tem um grande interesse, também o governo utiliza a formação profissional como um meio para melhor adequar as necessidades reais da economia, o que implica um melhor conhecimento prospectivo destas necessidades, e ao mesmo tempo, uma melhor estruturação das entidades formadoras e de gestão de programas de apoio (CEDEFOP, 1995).

Assim, dada a importância que a formação profissional assume, torna-se imprescindível que as instituições se preocupem com a sua avaliação, constituindo-se esta como um elemento transversal a todo o processo formativo. Esta avaliação assume tal importância que, estudos efectuados recentemente, demonstram que a partir desta podemos recolher importantes informações ao nível do quadro de Gestão de Recursos Humanos. A este propósito, assume-se que as classificações obtidas em programas de formação, sob determinadas condições, são bons indicadores que poderão conduzir a futuros sucessos profissionais (Cruz, 1999).

3.2 Conceito de avaliação

A avaliação da formação em função dos seus objectivos e da competitividade do mercado terá que alargar-se a uma “cultura de avaliação” da própria entidade formadora e instituição. Quer através da contextualização global da sua actuação, quer através da implicação de todos os seus elementos no processo de avaliação, visa aferir referências de qualidade que permitam distinguir as organizações no mercado de formação. Apesar de esta prática já existir há muito tempo, só recentemente é que se têm vindo a desenvolver práticas de avaliação (Barbier, 1983). A este propósito, Scriven (1996) refere que, apesar de a avaliação da formação se apresentar como

uma disciplina recente, a sua prática é muito antiga. Pela revisão da literatura e corroborando esta opinião, verificamos que a avaliação de programas de avaliação existe há muito tempo, havendo teóricos que apresentam cronologicamente a sua evolução em sete períodos:

“o primeiro período antecede 1900 e denomina-se de Idade da Reforma; o segundo de 1900 a 1930 denomina-se de Idade da Eficiência e Teste; o terceiro de 1930 a 1945, pode ser denominado de Idade de Tyler; o quarto de 1946 a 1957 denomina-se de Idade da Inocência, o quinto de 1958 a 1972 é a Idade do Desenvolvimento; o sexto de 1973 a 1983 a Idade da Profissionalização e finalmente o sétimo de 1983 a 2000 de Idade da Expansão e Integração”.

(Madaus e Kellaghan, 2000:3)

Se atendermos ao conceito propriamente dito de avaliação, verificamos que este não reúne consensos entre os diferentes autores que se debruçam sobre esta temática (Tyler 1931, referenciado por Salgado 1997; Kirkpatrick, 1959, Patton, 1996, Brienkeroff, 1983), dado que as suas abordagens diferenciam-se quer pela natureza dos objectivos que esta preconiza, bem como pelas características dos contextos de aplicação. Neste sentido, Barbier (1983:23) refere que se pode falar de uma *“inflação da noção de avaliação, uma vez que esta é utilizada para designar tanto o relato de uma acção de formação, como para a operação de selecção das pessoas no final da acção ou, muito simplesmente, o que os participantes puderam pensar das qualidades da entidade que os recebeu”*.

Numa perspectiva diferente, a avaliação pode incidir, essencialmente, no comportamento do formando, dando especial importância aos aspectos cognitivos e afectivos. Também se torna útil para seleccionar e aplicar os métodos pedagógicos e os recursos didácticos de forma mais eficiente, assim como dar um feedback aos formandos sobre o seu progresso ao nível da aprendizagem. Contudo, ainda se reveste também de importância para modificar e/ou adaptar os métodos de ensino considerados menos potenciadores de desenvolvimento de competências, ou até mesmo elementos da equipa pedagógica (Salgado, 1997), embora consideremos que seja importante aplicar este instrumento a todos os elementos implicados no processo formativo. Já, para Kirkpatrick (1959), avaliar é, essencialmente, determinar a eficácia de um programa de formação. Este autor dá especial relevo aos resultados directos da formação.

Em 1978, Michael Patton (1996) refere que “avaliar a formação” consiste na recolha, de um modo sistemático, de informações sobre um determinado projecto de formação. Assim, define avaliação da formação como um conjunto sistemático de informação sobre as actividades, características e *outcomes* de programas formativos com o objectivo de emitir juízos de valor sobre o programa, melhorar a eficácia dos programas e/ou adoptar decisões sobre a futura programação. Nesta linha de pensamento, Brienkeroff, em 1983, refere que “avaliar a formação” é fazer um conjunto de juízos de valor acerca das diferentes componentes de um projecto formativo. Por seu turno, embora mais focalizado na vertente educacional, Hadji refere que avaliar é um *“acto pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar; dados que são de ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenção ou que se aplicam ao mesmo objectivo”* (Hadji, 1994:31).

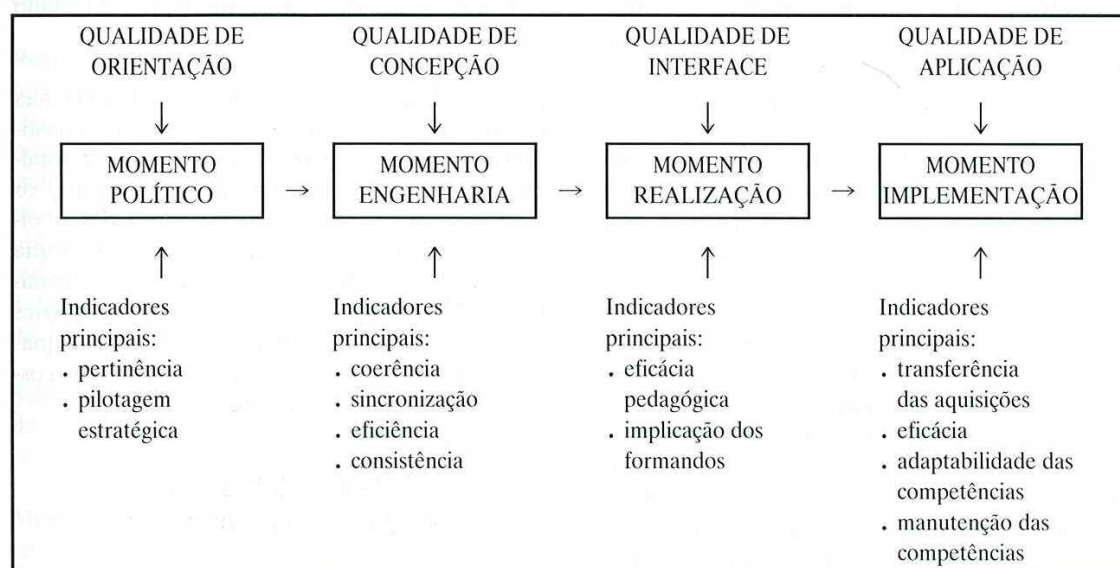
Barbier (1985) acrescenta que, para além do conceito ter sempre implícito juízos de valor, também cobre fenómenos mais vastos e aparece como um facto social que acompanha obrigatoriamente todas as actividades de formação, servindo ainda para designar operações específicas, as quais exigem técnicas específicas. De acordo com o Guia para a Avaliação da Formação editado pelo IQF¹⁷, esta definição é também partilhada pelo Join Committee on Standards (1994), Ernest R. House (1993) e Michael Scriven (1991).

Para Cardoso *et al* (2003:24), avaliar a formação é um *“processo que possibilita a monitorização sistemática de determinada intervenção formativa, recorrendo para o efeito a padrões de qualidade de referências explícitos ou implícitos, com vista à produção de juízos de valor que suportem a eventual tomadas de decisão”*. Deste modo e de acordo com a autora, um processo formativo engloba uma série de actividades que vão desde o diagnóstico de necessidades de formação, passando, inclusive, pela análise custo-benefício da intervenção desenvolvida e pela concepção do próprio programa e intervenção do formador. Reto e Nunes (1992:43) partilham desta opinião e referem que qualquer processo de avaliação deverá englobar: *“a qualidade do diagnóstico organizacional e o correspondente levantamento de necessidades de formação; o processo de transferência do saber e a respectiva apropriação de*

¹⁷ Actualmente já não existe a designação de IQF, I.P. sendo extinto ao abrigo do Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE), sendo objecto de fusão, com a integração de atribuições, no Instituto de Emprego e Formação Profissional, I.P. (IEFP), na Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ) e na Direcção Geral Emprego e Relações do Trabalho (DGERT)

competências por parte dos trabalhadores na sua actividade profissional, o enquadramento da formação num contexto de mudança e as dificuldades de manutenção das competências adquiridas". Para estes autores é importante, para se proceder a uma avaliação da formação de um modo eficaz, proceder a mudanças procedimentais nesta área. Assim, deverá ser ultrapassada a "metáfora escolar, que privilegiou a relação formador-formando e começar a pensar o processo formativo a partir da metáfora da qualidade, que enfatiza a relação cliente-fornecedor" (Reto e Nunes, 1992:44). Trata-se para estes autores de concebermos o processo formativo de um modo integrado, assumindo-se o esquema de Boterf *et al* (1992, referenciado por Reto e Nunes, 1992:45), o que melhor exemplifica esta teoria.

Figura 3.1: Momentos do processo de formação e os indicadores de qualidade



Fonte: Reto e Nunes, 1992:46

Após verificarmos que os autores que se debruçam sobre a problemática de avaliação da formação têm uma abordagem diferente relativamente ao conceito, poderemos reflectir como é que este conceito é encarado e definido pelas entidades formadoras. Contudo, actualmente, para estas entidades, avaliar a formação não é só importante como também necessário, definindo-a como um momento de reflexão crítica que deverá incidir sobre todas as fases e sobre todos os factores que intervêm na actividade formativa a fim de se determinar quais podem ser os resultados desta. A este propósito, Kirkpatrick (1998) aponta três razões para se efectuar uma avaliação da formação profissional, sendo a primeira vocacionada para a mudança de futuros programas formativos; a segunda razão prende-se com a continuidade ou não de

determinado programa formativo e, por fim, a terceira tem a ver com a existência de um departamento de avaliação.

Para as entidades formadoras, pensar em avaliar a formação torna-se necessário para reequacionar uma série de questões a montante, uma vez que a avaliação se focaliza nos processos formativos, nos desempenhos dos respectivos actores e resultados imediatos, e numa atenção redobrada ao nível do aparecimento do impacte sobre os seus beneficiários. Assim, no percurso formativo a avaliação passa a ser encarada não como um fim em si mesmo, mas antes como uma actividade ao serviço de um sistema global de gestão, garantindo a qualidade da formação, da qual deve ser considerada parte integrante (Cardoso, *et al*, 2003). Isto leva-nos a pensar que as entidades formadoras, actualmente, encaram a avaliação da formação como uma dimensão estrutural de gestão da qualidade do processo formativo, na medida em que se problematiza, se acolhe e se defende as diferentes abordagens da avaliação.

3.3 Momentos de avaliação da formação

3.3.1 Introdução

Como a avaliação da formação poderá ser aplicada em diferentes momentos, consideramos pertinente contextualizá-los, de forma a dar sequência à análise dos modelos de avaliação. Desta forma, iremos apresentar os três momentos da avaliação, que são comuns a todos os modelos e que passam pela avaliação *ex-ante*, pela avaliação *on-going*, e pela avaliação *ex post* (antes, durante e após a formação, respectivamente).

3.3.2 Avaliação *Ex-ante*

A este momento corresponde toda a avaliação efectuada antes da realização da formação. Assim, o objectivo último desta avaliação é a compreensão/definição dos indicadores de realização, de resultados e de impactes da formação (Cardoso, *et al*, 2003). De acordo com estes autores, este momento de avaliação tem o seu início com a análise do contexto de implementação do programa de formação, tendo o avaliador o intuito de proporcionar o máximo de informação possível a todos os indivíduos e/ou organizações a envolver na execução do plano de formação.

Numa primeira fase este procura compreender a política e estratégia formativa existente; analisar os resultados do diagnóstico de necessidades de formação (doravante designado por

DNF); analisar as razões que justificam a opção formativa e os métodos e técnicas utilizados na identificação e análise dos problemas a colmatar pela via da formação; identificar os *stakeholders* a envolver no processo de avaliação; aferir da possibilidade de realização de análises custo/benefício, a montante da realização da formação. Numa segunda fase, o avaliador procura que a sua atenção se focalize nas propostas formativas propriamente ditas, trabalhando em conjunto com o gestor da formação e/ou coordenador pedagógico, a fim de serem garantidas as condições necessárias à realização da formação. Finalmente, e numa terceira fase, a atenção do avaliador irá incidir sobre os objectivos a alcançar com a formação, procurando garantir a existência de um conjunto de informações suficientes que suporte a realização de posteriores avaliações. Ou seja, a sua atenção centra-se sobre se os objectivos foram especificados de um modo claro e sem ambiguidade; se foram aferidos níveis de desempenho/proficiência a alcançar e se se verificou consenso relativamente a critérios e indicadores de avaliação a utilizar, momentos para aplicação de metodologias de avaliação, condições para a transferência de aprendizagens adquiridas, e quais os actores que deveremos envolver no processo de avaliação (Cardoso, *et al*, 2003).

3.3.3 Avaliação *On-going*

Neste momento a avaliação da formação é aplicada durante a realização/duração do projecto formativo, acompanhando, assim, a execução da acção de formação produzindo informação para a monitorização e controlo de gestão do processo formativo, numa perspectiva de melhoria contínua (Cardoso, *et al*, 2003).

Deste modo, o papel do avaliador consiste na verificação da qualidade da intervenção formativa de modo a contribuir para o cumprimento dos objectivos pré-definidos. As avaliações realizadas neste momento são conhecidas por “avaliações rápidas”, constituindo a avaliação de reacção um bom exemplo, e podem fornecer informações para os *stakeholders*. Este momento de avaliação exerce uma função de controlo ao pretender garantir que os objectivos que foram estabelecidos a montante da formação sejam cumpridos; exerce uma função normativa ao identificar quais os aspectos a melhorar numa dada intervenção formativa, bem como ao pretender garantir as condições eficazes para a realização de uma avaliação de resultados (Cardoso, *et al*, 2003).

3.3.4 Avaliação *Ex-post*

Esta avaliação efectua-se após a conclusão de uma determinada intervenção formativa, fornecendo-nos a informação necessária sobre os seus resultados e seus efeitos ao nível dos beneficiários (Cardoso, *et al*, 2003). Os principais instrumentos utilizados neste momento avaliativo são, entre outros, questionários e entrevistas. Estes instrumentos são operacionalizados entre três a seis meses após a conclusão de determinada acção de formação ou percurso formativo. Os seus objectivos, dependendo dos destinatários da formação, passam pela verificação da transferibilidade de competências para o local de trabalho, no caso de activos empregados, bem como se se verificou ou não a reintegração de formandos no mercado de trabalho, no caso de a formação se ter dirigido a activos desempregados.

3.4 Modelos de Avaliação da Formação

3.4.1 Introdução

Ao nível da literatura encontrámos vários modelos de avaliação preocupados com as organizações. Contudo, em função dos objectivos traçados para o presente trabalho, pareceu-nos pertinente seleccionar os seguintes seis modelos:

Do seu conjunto, o modelo mais aplicado pelas entidades que realizam formação, é o modelo que orienta as creditações concedidas pela Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT). No entanto, presentemente, já se vai verificando a aplicação de um modelo alternativo que coloca a tónica nos *outcomes* de uma determinada acção de formação, sendo referenciado por alguns autores como modelo holístico. Este critica, essencialmente, o modelo de Kirkpatrick por este se focalizar de forma incisiva na avaliação individual da formação. Por isso, o modelo LTSI (*Learning Transfer System Inventory*) de Holton, propõe romper com aquela individualização, e vê todos os intervenientes do processo formativos envolvidos em interacções.

3.4.2 Modelo de Donald Kirkpatrick – Abordagem multinível (1959)

O modelo de Donald Kirkpatrick foi a mais difundida e popular tipologia de critérios de formação (Alliger e Janak, 1989). Os quatro níveis de avaliação da formação propostos por este autor representam uma sequência de dimensões (“avaliar o quê”) para avaliar a formação. Estas dimensões são:

- Nível 1 – Reacção (*reaction*);
- Nível 2 – Aprendizagem (*learning*);
- Nível 3 – Comportamento (*behavior*);
- Nível 4 – Resultados (*results*).

De acordo com Kirkpatrick cada um dos níveis é importante e têm efeitos nos níveis seguintes, devendo ser sequenciais de modo a fornecer uma informação bem fundamentada.

3.4.2.1 Nível 1: Avaliação de Reacção

Este primeiro nível de avaliação corresponde ao que os participantes pensam (“a quente”) da acção de formação propriamente dita. Deste modo, a avaliação de reacção é comparada por Kirkpatrick (1998) a uma medição do grau de satisfação dos consumidores. Este nível permite aos participantes exprimirem-se sobre: o formador; o conteúdo programático; o modo como este foi exposto pelo formador; a qualidade dos materiais pedagógicos; se a acção teve a duração adequada; as próprias instalações; entre outros aspectos (Miller, 1998). Nesta óptica, a avaliação de reacção assume-se como importante na continuação de alguns programas, constituindo-se como algo útil que poderá ser usada para assumir determinadas decisões futuras na formação. Nesta linha, Kirkpatrick (1998) refere que a avaliação de reacção dos participantes de uma determinada acção é importante por várias razões:

- (i) fornece um *feedback* válido que ajuda a avaliar o programa, paralelamente fornece comentários e sugestões que nos permitem melhorar futuros programas;
- (ii) informa os formandos sobre a atitude pró-activa de ajuda que os formadores podem assumir no auxílio de um melhor desempenho no trabalho, necessitando, assim, de um feedback para determinar quanto eficientes eles são;
- (iii) a avaliação de reacção fornece informação quantitativa que pode ser fornecida aos directores e a outras pessoas preocupadas com o programa;
- (iv) finalmente, a avaliação de reacção pode ainda fornecer aos formadores informação quantitativa que pode ser usada para estabelecer um nível standard de performance em futuros programas.

A utilização dos resultados de uma avaliação de reacção é fundamental aquando da realização da avaliação de segundo nível. Alguns estudos observam a existência de uma correlação negativa entre as avaliações de satisfação e a avaliação da aprendizagem, ou seja, por vezes as

peessoas gostam de determinada acção, apesar de na prática não se verificar, por vezes, uma aprendizagem eficiente. Antheil e Casper (in Cruz, 1999:67) referem que a reacção do participante é uma medida de “*satisfação do cliente*”, contudo, *sublinham que os dados colhidos sobre as reacções dos formandos reflectem apenas as suas opiniões e não devem ser consideradas como provas de aprendizagem*”. Deste modo, esta deverá permitir uma resposta concreta à questão: em que medida foram garantidas, ao longo da realização de intervenções formativas, as condições necessárias ao desenvolvimento de aprendizagens desejadas.

Se não é possível aferirmos solidamente que a aprendizagem que o participante realizou numa determinada acção de formação, parece-nos que também não é possível, objectivamente, retirar conclusões sobre o retorno de investimento (nível não contemplado por Kirkpatrick, mas introduzido, como veremos adiante, por Jack Philipps). Neste tipo de avaliação o instrumento mais utilizado é o questionário (*smilling sheets*) aplicado durante e/ou após o final do processo formativo (Cardoso *et al*, 2002; Meignant, 2003, Cruz, 1999), podendo ainda serem utilizadas entrevistas, e/ou reuniões informais com os intervenientes do processo formativo.

3.4.2.2 Nível 2: Avaliação de Aprendizagem

Para Kirkpatrick (1998) o formador, no decorrer de uma acção de formação, deverá preocupar-se com a transmissão de três aspectos fundamentais: (i) conhecimento, (ii) competências e (iii) atitudes. Ou seja, e de acordo com este autor (1998) avaliar a aprendizagem é determinar:

- Que conhecimentos foram aprendidos?
- Que competências foram desenvolvidas ou melhoradas?
- Que atitudes foram mudadas?

Assim, a avaliação da aprendizagem corresponde à aquisição, aumento ou melhoria de conhecimentos e competências e modificação de atitudes como resultado da frequência de uma determinada acção de formação. Neste caso, para o autor, esta avaliação deveria pressupor a realização de dois momentos de avaliação: um antes da formação (avaliação *ex-ante*) e outro após a realização da mesma (avaliação *ex-post*). Deste modo, poderíamos ter uma base de comparação para avaliar os ganhos efectivos ao nível das aprendizagens. De facto, a realização de pré-testes e de pós-testes, parece-nos essencial para aferir o grau de aprendizagem para termos uma base de comparação de modo a determinar se se verificou a produção de conhecimento com a aplicação do programa (Cruz, 1999). O objectivo desta avaliação será

atribuir e/ou emitir um juízo de valor relativamente ao grau de aprendizagem conseguido por parte dos formandos, com o intuito de se aferir quais os conhecimentos (saberes), competências (saber-fazer) e atitudes (saber-saber) foram adquiridas e/ou melhoradas. Este nível é de vital importância numa lógica de articulação com os restantes níveis, isto porque se não forem aferidos os ganhos em termos de aprendizagens, parece-nos que poderemos estar a comprometer a realização de uma avaliação de impactes ao nível dos respectivos contextos de aplicação. Tal como refere Kirkpatrick (1998), se não se verificar a aprendizagem por parte do formando, também não se verificará alteração ao nível do comportamento.

3.4.2.3 Nível 3: Avaliação de Comportamento

Este nível de avaliação tem como objectivo aferir em que medida é que os conhecimentos, competências e atitudes adquiridas pela via da formação (avaliados no nível anterior) foram ou não mobilizados (“transferidos”) para os respectivos contextos de aplicação (Kirkpatrick, 1998). Este autor classifica este processo como mais complexo que os dois anteriores, dado que para além de termos de escolher quem contactar, temos ainda de seleccionar o instrumento que vamos aplicar (questionário, entrevista ou ambos).

Tal como no nível anterior, referimos que uma reacção satisfatória na frequência de determinada acção não implica necessariamente uma aprendizagem, de igual modo, um desempenho positivo ao nível de aprendizagens numa determinada formação não implica que estas sejam mobilizadas para o contexto de trabalho. Podemos dizer que existe transferência quando em contexto de trabalho se verificam evidências de alterações de comportamentos profissionais como resultado da frequência da acção de formação, embora se possa admitir que apenas 10% da formação seja transferida para o desempenho da função, encontrando-se os restantes “90% repartidos da seguinte forma: 40% são perdidos pelo facto dos programas serem isolados e periféricos; 40% perdem-se porque os formadores não acautelam a possibilidade dos conteúdos que transmitem serem transferidos para a função; 10% por razões diversas” (Cruz, 1999:71).

3.4.2.4 Nível 4: Avaliação de Resultados

Podemos denominar este nível de avaliação, de avaliação de impactes/efeitos de formação (*outcomes*), dado que este tem como finalidade aferir as mudanças ocorridas ao nível do desempenho dos indivíduos, das organizações e eventualmente de determinado programa/projecto formativo (Kirkpatrick, 1998). Ou seja, pretendemos aferir se o formando,

após ter frequentado uma determinada acção de formação, atingiu os objectivos organizacionais fixados e em que medida a aplicação dos novos saberes provocaram mudanças no desempenho da organização.

Uma avaliação de impactes pode incidir sobre duas realidades distintas. Por um lado, verificar até que ponto o programa de formação contribuiu para o cumprimento dos objectivos da organização. Por outro lado, ver em que medida criou as condições necessárias para que tal situação viesse a acontecer. Mais adiante verificamos que é importante a compreensão destes dois tipos de objectivos aquando da aferição do retorno do investimento (nível proposto por J. Phillips). Sendo assim, este nível constitui-se como o nível por excelência dos empresários dado que pretende demonstrar até que ponto a formação contribuiu para um aumento da produtividade / qualidade, para a redução de custos (Miller, 1998).

3.4.3 Modelo de Jack Phillips - Abordagem dos 5 níveis – enfoque no ROI (1983)

O modelo de Jack Phillips integra a perspectiva desenvolvida por Donald Kirkpatrick, pois mantém os quatro níveis de avaliação da formação desenvolvidos por este. No entanto, distingue-se do modelo anterior dado que acrescenta:

“- uma questão ao nível 1 – reacção. “em que medida os formandos têm intenção de aplicar os conhecimentos adquiridos através da formação”, É suposto, já neste nível avaliativo, os participantes ensaiarem um plano de aplicação de adquiridos pela via da formação;

- um quinto nível de avaliação: ROI (Retorno de Investimento da Formação). Este nível remete o avaliador para a tradução monetária dos benefício previamente identificados no nível 4 de D. Kirkpatrick.”

(IQF, 2006:28).

De acordo com Cardoso *et al* (2003:65,66) a análise deste nível implica que se tenha em consideração um conjunto de variáveis:

“(1) os graus de satisfação dos participantes face à acção formativa desenvolvida, em particular no que respeita à utilidade dos conteúdos formativos;

(2) o grau de aquisição/desenvolvimento de saberes específicos;

(3) o grau de aplicação dos saberes adquiridos/desenvolvidos em contextos de desempenho específicos;

(4) a identificação de mudanças concretas ao nível do desempenho da organização, fortemente relacionadas com a formação. ”

Este nível pretende, além da aferição de eventuais impactes ao nível de desempenho de uma organização, efectuar análises custo/benefício de forma a determinar em que medida os impactes obtidos justificam o investimento realizado (expresso em percentagem). Importa aqui esclarecer que a análise custo/benefício quantifica e compara o valor monetário gerado pelos benefícios da formação (previamente identificados no nível quatro de Kirkpatrick) com os seus custos. Desta forma, de acordo com Cardoso *et al* (2003), é complicado transformar em valor monetário os benefícios de formação, principalmente quando falamos de competências, autonomia e reforço de clima organizacional. No entanto, segundo Cardoso *et al* (2003: 66) se a organização decidir aplicá-lo deverá ter em conta dois factores:

“1 – quanto mais focalizada for a formação, ou seja, direccionada para o desenvolvimento de competências organizacionais específicas, maior será a possibilidade de aferição dos respectivos impactes;

2 – o seu apuramento será tanto mais facilitado, quanto mais longas e integradas forem as intervenções formativas” .

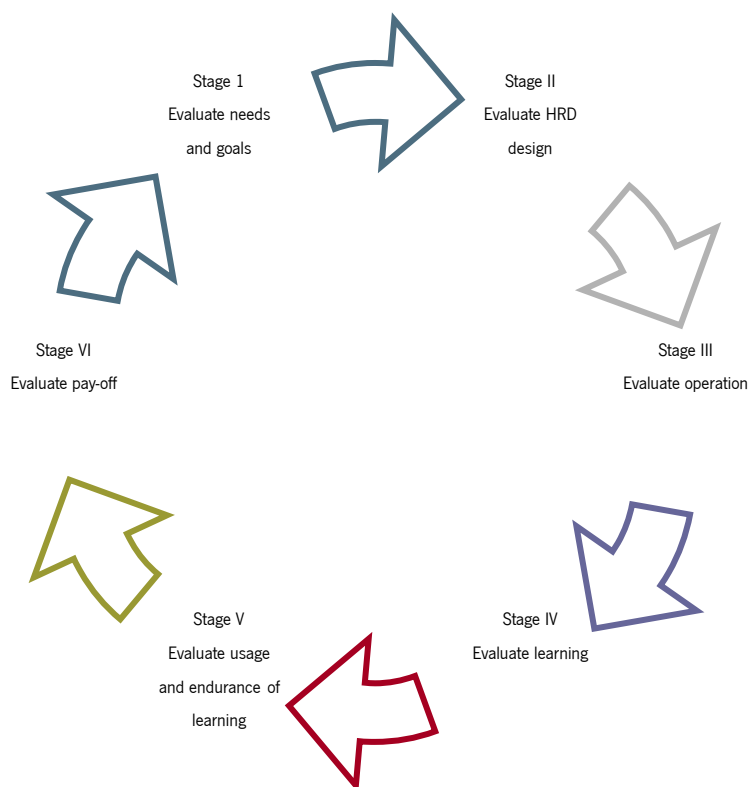
Parece-nos que, actualmente, este tipo de avaliação é cada vez mais solicitado por parte de quem investe na formação. A avaliação efectuada a este nível pode considerar diferentes *clusters* de indicadores, tais como: produtividade e eficiência, vendas e lucros, qualidade dos produtos e serviços, serviço de apoio ao cliente e satisfação do mesmo, segurança e higiene do trabalho, desenvolvimento e aprendizagem organizacional, clima e cultura organizacional (Cardoso, *et al*, 2003).

De salientar que, apesar de este autor dar continuidade ao trabalho desenvolvido por Kirkpatrick, difere dele ao considerar que os níveis não apresentam uma lógica determinista, ou seja, bons resultados num dos níveis não implicam que se obtenha bons resultados nos níveis seguintes (IQF, 2006).

3.4.4 Modelo de Robert Brinkeroff (1983)

O modelo de avaliação proposto por este autor contempla todos os aspectos inerentes ao processo formativo. Assim, para este autor a avaliação da formação inicia logo com o Levantamento de Necessidade de Formação (LNF), defendendo que esta fase é crucial para todo o processo dado que os resultados são medidos a partir dos objectivos definidos em função das necessidades de formação detectadas (Gouveia, 2005). Nesta linha de pensamento, Cristina Salgado (1997:62) refere que *“a perspectiva de análise de Brinkeroff passa, também, pela avaliação dos níveis Saber e Saber Fazer, a partir das necessidades de formação identificadas anteriormente, demonstradas no contexto de actividade profissional, considerando em consequência, os efeitos desta formação a nível de benefícios para os formandos e para as empresas”*. Concebe um modelo de formação com seis estádios em interacção:

Figura 3.2: Modelo de avaliação da formação de Brinkeroff



Fonte: Adaptado de Salgado, 1997:62

De acordo com este esquema de Brinkeroff, a avaliação incide nas necessidades de formação; na adequação dos objectivos às necessidades inicialmente detectadas; na avaliação do design da formação dos recursos humanos; na avaliação da formação e da aprendizagem; na avaliação da utilidade da aprendizagem; na avaliação dos lucros (Salgado, 1997). Tal como em Kirkpatrick

este modelo de avaliação desenvolve-se ao longo de estádios. No entanto, Brinkerhoff distancia-se deste autor ao considerar como primeiro estágio um momento anterior à formação, que é o levantamento de necessidades de formação. Sendo assim, e de acordo com o IQF (2006:27) podemos identificar as seguintes questões referentes a cada uma das sete etapas definidas no esquema de Salgado (Tabela nº 3.1):

Tabela 3.1: Identificação de questões críticas ao modelo de Brinkerhoff

<i>Etapas a Percorrer</i>	<i>Questões críticas de cada uma das etapas</i>
<i>Focalizar a avaliação</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Que dimensões avaliar?</i> - <i>Qual a finalidade da avaliação?</i> - <i>Quem será afectado ou implicado no processo de avaliação?</i> - <i>Que factores poderão influenciar o processo avaliativo?</i> - <i>Quais são as principais questões avaliativas?</i> - <i>A avaliação preconizada tem potencial para ser bem sucedida?</i>
<i>Desenhar a estratégia avaliativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quais as abordagens avaliativas disponíveis?</i> - <i>Que aspectos deve contemplar uma estratégia avaliativa?</i>
<i>Recolher a informação recolhida</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Que tipo de informação deverá ser recolhida?</i> - <i>Que tipo de procedimentos serão usados na recolha da informação desejada?</i> - <i>Que quantidade de informação será necessário recolher?</i> - <i>Os instrumentos serão seleccionados (de entre os disponíveis) ou construídos (como verificar questões de validade e fidelidade dos instrumentos a aplicar)?</i> - <i>O que se pode fazer para recolher a informação desejada ao mais baixo custo?</i>
<i>Analisar e interpretar a informação recolhida</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Como se pretende tratar os dados recolhidos?</i> - <i>Valerá a pena tratar os dados recolhidos?</i> - <i>Como se pretende analisar a informação?</i> - <i>Como se pretende interpretar os resultados obtidos?</i>
<i>Apresentar os resultados</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quem deverá receber os resultados da avaliação?</i> - <i>Que conteúdos deverá ter um relatório de avaliação?</i> - <i>Como poderão ser apresentados os relatórios de avaliação junto dos respectivos destinatários?</i> - <i>Qual deverá ser a estrutura mais adequada para a elaboração de um relatório?</i> - <i>Como poderão os públicos destinatários dos relatórios ser ajudados na interpretação dos respectivos resultados?</i> - <i>Quando devem ser apresentados os relatórios de avaliação?</i>
<i>Gerir o processo avaliativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quem pode gerir e acompanhar um processo de avaliação?</i> - <i>Como podem ser sinalizadas as responsabilidades a associar a um processo avaliativo?</i> - <i>Quanto custará implementar o processo de avaliação?</i> - <i>Como poderão ser sequenciadas e calendarizadas as actividades avaliativas?</i> - <i>Que tipo de obstáculos poderão surgir ao processo de avaliação?</i>
<i>Avaliar a avaliação (meta-avaliação)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Em que circunstâncias deverão ser implementados processos meta-avaliativos?</i> - <i>Quem poderá desenvolver uma abordagem meta-avaliativa?</i> - <i>Que critérios/standards deverão ser definidos de forma a avaliar o processo avaliativo?</i> - <i>Como poderá ser implementado um processo meta-avaliativo?</i> - <i>Que procedimentos podem ser associados a um processo de meta-avaliação?</i>

Fonte: IQF, 2006:27

Pela análise do esquema apresentado em Salgado, e pelas questões identificadas para cada etapa pelo IQF verificámos que os dois primeiros estádios referem-se ao levantamento de

necessidades de formação, sendo o primeiro estágio o levantamento das necessidades de formação propriamente dito e o segundo estágio, o desenho da avaliação da formação em função do levantamento efectuado. Com os outros estádios pode-se fazer um paralelismo com os níveis defendidos por Kirkpatrick.

Relativamente ao método desenvolvido por Brinkerhoff nota-se uma preocupação com o conhecimento a montante do ponto de partida da formação, com a identificação de factores que potenciam ou que condicionam uma mudança de atitudes e ainda com os impactes que esta obteve.

3.4.5 Modelo CIRO (1970)

Os teóricos deste modelo são War, Bird e Rackham que, em 1970, aplicaram este modelo em contexto empresarial. Com este modelo, pretendia-se uma avaliação centrada na aferição de resultados da formação. Se o modelo de Brinkerhoff conferia extrema importância ao Levantamento de Necessidades de Formação, neste modelo o momento antes da formação assume uma importante dimensão de observação (IQF, 2006). Este é um aspecto relevante na diferenciação entre os modelos.

Na perspectiva destes autores as empresas deveriam desenvolver as suas intervenções de avaliação sobre quatro áreas que correspondem às iniciais do modelo:

- **Context.** Nesta fase, pretende-se reflectir sobre o que necessita de ser alterado/mudado. Assim, avaliar abrange as razões que justificam a intervenção formativa e quais os comportamentos que esta deverá modificar (Green, 2000);
- **Input.** Nesta fase, a formação incide sobre o processo de selecção dos formando e dos formadores, quais os conteúdos que se deverão desenvolver bem como quais as estratégias a adoptar para a sua transmissão e apreensão, assim como os materiais de apoio a utilizar. Pretende-se, desta forma, aferir quais os recursos mais apropriados que se podem utilizar nos processos formativos (Green, 2000);
- **Reactions.** A este nível pretende-se aferir qual o grau de satisfação dos participantes em relação à formação com o intuito de se proceder a eventuais correcções e introduzir melhorias (Green, 2000).

- **Outcomes:** Tal como a palavra indica pretende aferir quais os resultados de formação obtidos, quais as competências adquiridas/desenvolvidas e a sua aplicação em contexto de trabalho.

Constatámos que este modelo vai um pouco mais longe que o modelo de Brinkeroff ao referir-se que se deve analisar de um modo mais profundo o momento do levantamento de necessidades de formação. Verificámos ainda que se baseia, de igual modo, no modelo de Donald Kirkpatrick, porque faz uma correspondência das últimas duas fases deste modelo ao segundo e terceiro nível do modelo preconizado pelo referido autor. Contudo, e de acordo com o IQF (2006), pelo facto de este modelo considerar todos os aspectos associados ao ciclo da formação, assume *“uma perspectiva sistémica já que se apresenta focalizado nos aspectos cruciais associados aos vários domínios do ciclo formativo”* (IQF, 2006:25).

3.4.6 Modelo de Daniel Stufflebeam – Abordagem CIPP (1967, 1971, 1972)

Esta abordagem de Daniel Stufflebeam surgiu no campo da Educação e vem na sequência da abordagem anterior. No entanto, este autor recusa o pragmatismo oferecido pela avaliação clássica, uma vez que esta visava apenas um mero julgamento profissional, redefinindo o conceito de avaliação. Assim, a avaliação é definida

“como o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas (...). Primeiro, a avaliação é concebida como um processo sistemático e contínuo. Segundo, o processo de avaliação inclui três passos básicos: o delinear das questões que devem ser respondidas e de informação a obter, obter informação relevante e fornecer informação aos decisores para que estes as possam usar, tomar decisões e desenvolver programas. Terceiro a avaliação é concebida como um processo para servir as tomadas de decisão” (Stufflebeam, 1971:3,4).

Podemos assim afirmar que esta definição enfatiza que a avaliação é um processo contínuo, que inclui três passos – delinear, obter e fornecer informações, pretendendo orientar os intervenientes para a tomada de decisões.

¹⁸ Tradução nossa

De acordo com Stufflebeam (1971), este modelo é concebido tendo na sua base uma matriz onde a dimensão vertical inclui estas três etapas (delinear, obter e decidir), e a dimensão horizontal inclui quatro tipos de avaliação cujas iniciais deram origem ao nome do modelo, a saber, contexto (*context*), *input*, processo (*process*) e produto (*product*), conforme tabela 3.1.

Tabela 3.1 – Modelo de Stufflebeam

<i>O contexto</i>	<p>A avaliação incide sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as características do contexto; - as necessidades de formação/justificação de oportunidades de formação; - as características dos participantes na formação; - os problemas que deram origem às necessidades previamente identificadas; - a coerência entre necessidades sinalizadas e objectivos de aprendizagem propostos.
<i>Os inputs da formação</i>	<p>A avaliação incide sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - suficiência de recursos materiais e humanos; - medidas alternativas à formação; - capacidade de resposta do sistema de formação; - sinalização de eventuais barreiras à execução da formação; - a adequação da proposta pedagógica e respectiva estratégia de implementação.
<i>O processo formativo</i>	<p>A avaliação incide sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a implementação das intervenções formativas; - a sinalização de eventuais aspectos a melhorar.
<i>Os produtos resultantes da formação</i>	<p>A avaliação incide sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - resultados da formação; - resultados face a objectivos pré-definidos; - objectivos face a standards/padrões pré-definidos; - resultados face a necessidades do contexto.

Fonte: IQF, 2006:26

3.4.7 Modelo de Holton - Learning Transfer System Inventory (LTSI)

Ao longo dos tempos, foi crescendo a aposta, por parte das organizações e dos indivíduos na formação profissional. Cada vez mais as organizações investem na formação, uma vez que consideram que esta contribui para uma melhoria da performance dos seus colaboradores, conduzindo a uma maior produtividade (Yaumnil e McLean, 2001). Com este investimento as organizações pretendem dotar os seus colaboradores de competências ao nível da flexibilidade, criatividade, adaptabilidade e capacidade de decisão (Pereira e Neves, 2010). Numa sociedade em constante evolução, a frequência de acções de formação profissional por parte dos recursos humanos permite que estes consigam adquirir novas competências, bem como potenciar e

renovar as que já possuem. Na actual sociedade do conhecimento, *“o homem deixou de ser “olhado” pela função e/ou emprego que desempenha, para passar a ser visto pela sua capacidade de aumentar conhecimento”* (Pereira e Neves, 2010). Assim, se o que marca a diferença em termos de performance individual e organizacional é a frequência de determinada acção de formação profissional, temos que compreender como apoiar a transferência de formação na organização (Yamnill e McLean, 2001).

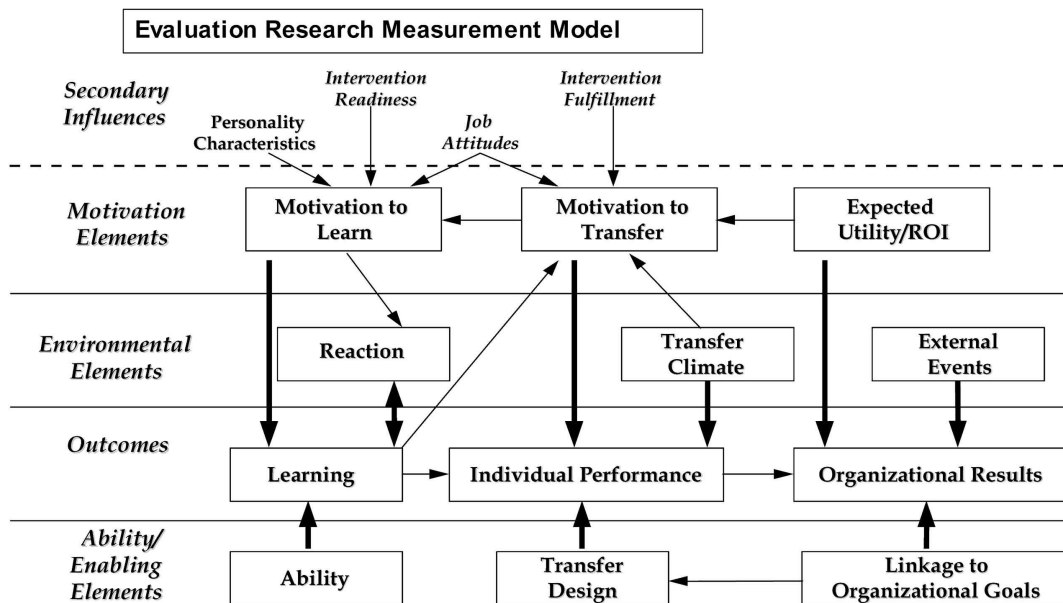
Esta questão da transferência já constava da Abordagem Multinível de Kirkpatrick, correspondendo ao nível 3, que tinha como objectivo aferir em que medida é que os conhecimentos, competências e atitudes adquiridos pela via da formação, foram ou não transferidos para os respectivos contextos de aplicação (Kirkpatrick, 1998). No entanto, e de acordo com Marques (2007), este nível apenas nos fornece informações sobre se a formação frequentada foi pertinente, apresentando-se como *“uma medida mais eficaz para verificar se a acção de formação obteve sucesso e se proporcionou uma melhoria no desempenho funcional dos seus participantes”* (Marques, 2007:22). Sendo assim, e com o intuito de fornecer uma resposta a muitos gestores de recursos humanos que consideravam importante as organizações avaliarem a transferência de aprendizagens, Holton e Bates, em 1996, desenvolvem o modelo *“Learning Transfer System Inventory”* (LTSI), de possível aplicação a qualquer tipo de organização, programas de formação e empregados (Holton *et al*, 2007). Nesta linha, Marques refere que

“tanto por razões de investimento como por razões pedagógicas é importante saber se a formação preconizada atingiu os objectivos previstos. Estudar a avaliação de transferência implica perceber, em última instância, até que ponto a formação contribuiu para melhorar o desempenho profissional (referindo-se à avaliação contínua) e para aumentar a produtividade da organização, bem como quais os factores que poderão favorecer ou inibir a aplicação das aprendizagens efectuadas”.

(Marques, 2007:22)

Este modelo de avaliação de transferência de aprendizagens focaliza-se no desempenho individual, daí a utilização da designação de “sistema de transferência” por ser mais amplo e englobar factores inerentes ao indivíduo, à formação e à organização, susceptíveis de influenciar a transferência de aprendizagens para o desempenho de funções (Holton *et al*, 2000), conforme se pode visualizar na figura 3.3.

Figura 3.3: Modelo de avaliação de Holton



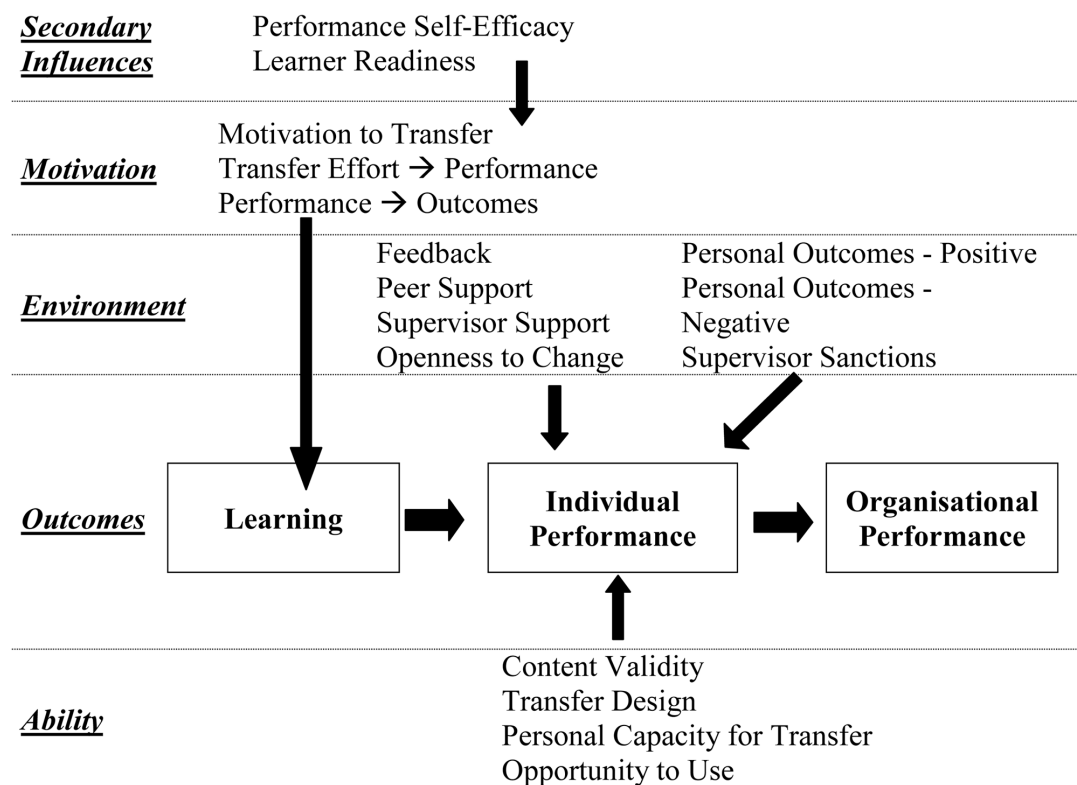
Fonte Donovan *et al* (2001:222)

Donovan *et al* (2001) designam este modelo como um modelo holístico, que afasta o debate de concentração nos resultados para uma discussão sobre como a formação funciona e quais os factores que a fazem funcionar e que podem ser realçados em contexto organizacional. Assim, evita as fraquezas que eram identificadas no caso dos modelos baseados nos resultados que apenas incidiam nos efeitos causa-efeito.

Este instrumento de avaliação dos factores da transferência considera a existência de 16 factores que se agrupam em 4 escalas (Donovan, 2001):

- (i) capacidade para utilizar conhecimento e perícia;
- (ii) motivação para usar o conhecimento e perícia,
- (iii) ambiente de trabalho desenhado que suporta o uso de conhecimento e da perícia
- (iv) características dos formandos, (conforme figura 3.4.).

Figura 3.4: Learning Transfer system inventory – Conceptual Model of Instruments Constructs



Fonte: Holton *et al*, 2000: 339

3.5 Avaliação de desempenho como requisito exigido pelo IEFP na formação profissional

3.5.1 Introdução

Num mercado que está em constante evolução e que se caracteriza pela intensificação da concorrência competitiva, as organizações deverão ter capacidade para dar resposta a tais mutações, de modo a manterem o seu lugar de destaque. Esta capacidade não é só conseguida se a organização se dotar com a tecnologia mais avançada (incidindo, essencialmente no domínio tangível), mas também se souber gerir as competências dos seus recursos humanos e adequá-las aos lugares indicados (aqui está a dar a atenção necessária aos bens patrimoniais do foro intangível). Actualmente, as organizações com sucesso são aquelas que souberam seleccionar os colaboradores mais qualificados, potencializando e dotando-os com competências de flexibilidade, autonomia e adaptação às novas formas de trabalho. No entanto, e apesar de todo o indivíduo já possuir competências inatas, muitas são descobertas e potenciadas ao longo

do seu percurso pessoal e profissional, por exemplo, após a frequência de acções de formação profissional, tendo vindo esta cada vez mais a assumir-se com um instrumento de produtividade e de competitividade. Sendo a formação profissional uma forma de adaptar constantemente a capacidade das pessoas às mudanças tecnológicas materiais e imateriais para responder ao desafio de competitividade, e como ela se dirige a todos os elementos de uma organização, então todos os intervenientes do processo formativo necessitam de formação.

De igual forma, nas organizações de formação, como em qualquer outra organização, também existe a necessidade premente de adequar a pessoa ao lugar certo, potenciando o sucesso da própria organização. Paralelamente, verifica-se a necessidade de avaliar o seu desempenho. Sendo assim, e como a avaliação de desempenho é uma forma de identificar comportamentos menos correctos e implementar terapias para a sua correcção, então todos os elementos do processo formativo têm de ser objecto de avaliação. É neste contexto que os mediadores sócio-pessoais, coordenadores, formadores, à semelhança dos demais colaboradores, têm de ser objecto de avaliação. Neste sentido, a avaliação de desempenho tem sido reconhecida como parte integrante na implementação de qualquer programa (Joyce, 1980) e constitui como um dos passos presente em qualquer processo formativo.

3.5.2 Conceptualização

A criação de um sistema de avaliação de desempenho numa organização assenta num conjunto estruturado de itens que permitem avaliar os seus recursos humanos, segundo critérios específicos, de modo a reduzir ao máximo a subjectividade por forma a que a avaliação seja o mais justa e rigorosa possível. Por tal facto, Peretti (2004) refere que a avaliação de desempenho surge como um processo que se vai desenvolvendo de um modo progressivo, onde a escolha de critérios de avaliação resultam dos valores que a organização pretende promover e onde se torna fulcral definir com exactidão cada critério e cada nível de apreciação para cada critério, de forma a que haja homogeneidade.

Contudo, o conceito de avaliação de desempenho não é um conceito recente, tendo sofrido significativa evolução ao longo dos tempos, com especial incidência para as últimas duas décadas. Se até aos anos 80 as investigações incidiam sobretudo nos instrumentos e seu modo de implementação (vantagens/desvantagens), a partir de então a investigação tem sido orientada para além destes, preocupando-se com as opiniões dos subordinados (Arvey e

Murphy, 1998). A este propósito, Bilhim (2006) refere que a avaliação de desempenho começou a ser verdadeiramente valorizada como um instrumento na gestão das pessoas paralelamente ao nascimento científico da gestão, ou seja, no século XX. Por isso, considera que se procurou *“construir instrumentos de medida credíveis, baseados em critérios seguros para que as cotações atribuídas pelo avaliador sejam objectivas e racionais”* (Bilhim, 2006: 257). Contrariando esta posição, Bergamini e Beraldo (1992) referem que nas organizações o processo de avaliação de desempenho deverá incidir ao nível do entendimento entre as pessoas, propondo, deste modo, estratégias de melhoria dos seus comportamentos, promovendo um ambiente relacional espontâneo, franco, aberto e confiante entre os diferentes colaboradores e não tanto a criação de um instrumento. Para estas autoras a avaliação de desempenho *“é, portanto, mais uma questão de atitude que de técnica”*, deixando de ser concebida como o *“veículo do medo, da insegurança e das frustrações, para ser a mensageira do otimismo, da esperança e de realização pessoal, avalizadora dos pontos fortes de cada um, como redutos de força e sinergia humana para o trabalho”* (Bergamini e Beraldo, 1992:13).

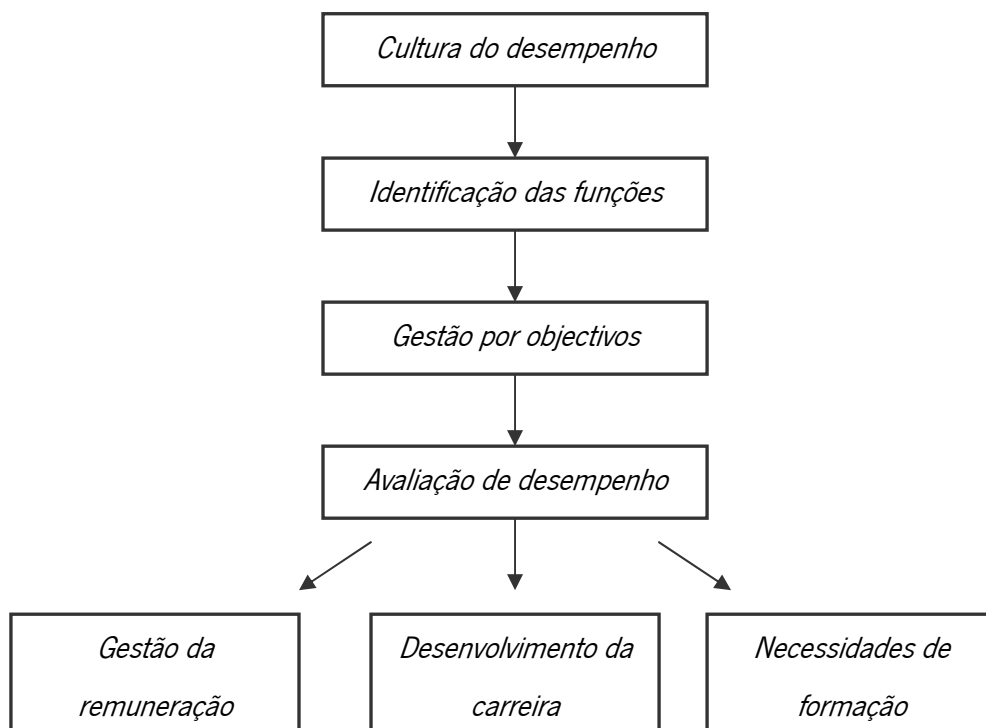
Por seu lado, Chiavenato define a avaliação como uma apreciação que é feita ao desempenho de cada colaborador de uma organização em função das actividades que este executa, *“das metas e resultados a serem alcançados e do seu potencial de desenvolvimento. É um processo que serve para julgar ou estimar o valor, a excelência e as qualidades de uma pessoa e, sobretudo, a sua contribuição para o negócio da organização”* (Chiavenato, 1999:189). Também Almeida (1996:15) encara a avaliação de desempenho como um *“processo pelo qual uma organização mede a eficiência e a eficácia dos seus colaboradores. No geral, o processo serve como uma ferramenta de auditoria e controlo de contribuição para os objectivos e/ou resultados dos participantes organizacionais”*. Neste sentido, também Neely (2002:20), considera que *“um sistema de avaliação de desempenho permite a tomada de decisões fundamentais e a realização de acções, porque quantifica a eficiência e a eficácia de acções passadas através da recolha, compilação, ordenação, análise e interpretação e disseminação dos dados apropriados”*.

Apesar da importância das características referenciadas por aqueles autores, Câmara *et al* (1999), adiantam que um sistema de avaliação de desempenho numa organização incide a três níveis:

- (i) validar os métodos de recrutamento, dado que se repetidamente ao longo do tempo são seleccionados empregados com uma performance desadequada à função desempenhada, urge repensar os critérios de selecção;
- (ii) reforçar a cultura de desempenho, ou seja, premiar ou não os colaboradores em função da concretização dos objectivos organizacionais;
- (iii) identificar áreas de oportunidades, ou seja, identificar a formação considerada necessária para melhorar o desempenho.

De acordo com os níveis identificados por Câmara *et al* (1999), podemos apresentar, tal como o autor fez, a construção de um modelo que agregue todas as características, passando da cultura às funções e gestão por objectivos, conforme figura 3.5.

Figura 3.5: Cultura de desempenho e seus desdobramentos



FONTE: Câmara *et al*, 1999:258

Tal como se poderá constatar na figura 3.5, as necessidades de formação, com alguma frequência, são determinadas após a avaliação de desempenho. Assim, pode-se constatar, teoricamente, que a avaliação de desempenho é um instrumento interessante de fomento e de melhoria da formação profissional.

Contudo, Caetano (2008) perspectiva a avaliação de desempenho de um modo muito peculiar, porque considera que a investigação que incide sobre esta temática parte de pressupostos metafóricos. Assim, para este autor a avaliação de desempenho pode ser condensada em três metáforas:

- (i) metáfora do teste,
- (ii) metáfora do processador de informação,
- (iii) metáfora política.

Para este a primeira metáfora foi preponderante durante o século XX, e reduziu a avaliação de desempenho a testes psicológicos, sendo que a sua eficácia

“depende fundamentalmente do grau em que se consigam minimizar os erros de cotação ou classificação de modo a poderem fazer-se julgamentos exactos da pessoa-alvo. Esta perspectiva procura identificar os critérios considerados racionais e objectivos da avaliação e, nesse sentido, concentrou esforços de investigação na análise dos problemas psicométricos das escalas utilizadas, tendo gerado diversos tipos de escalas e metodologias de avaliação com distintos graus de validade.”

(Caetano, 2008: 13)

De acordo com a metáfora do processador de informação, não se pretende *“confrontar os julgamentos com critérios externos, como sucede no âmbito da metáfora do teste, importa analisar em que medida os avaliadores seguem determinadas regras (racionais) na elaboração e emissão do julgamento”* (Caetano, 2008: 14). Finalmente, na metáfora política a avaliação de desempenho consiste num *“processo social e político que se desenvolve no contexto global de gestão organizacional e dos inerentes conflitos entre interesses de grupos e de indivíduos, não constituindo um mero problema de percepção de pessoas”* (Caetano, 2008: 17).

Segundo alguns autores, como é o caso de Joyce (1980), a avaliação de desempenho pode assumir um carácter informal e/ou formal. Enquanto a primeira ocorre ao longo do tempo, e não tem datas previamente estabelecidas, apresentando como características a casualidade e a intuição, logo, tem um carácter essencialmente subjectivo, por seu turno, a avaliação formal implica planeamento e coloca a ênfase nos *inputs* e *outputs* de determinada actividade que está a ser sujeita a avaliação. Neste sentido, Feldman (1981) acrescenta que o que distingue estes

dois tipos de avaliação é o grau de estruturação, sendo que a avaliação efectuada de um modo informal é destruturada enquanto a avaliação formal é estruturada havendo interligação entre os vários itens. Douglas (in Vroom, 1997:164) refere mesmo que os planos formais de avaliação de desempenho são para responder a necessidades da organização e do indivíduo, uma vez que

- (i) *“Fornecem julgamentos sistemáticos que justificam aumentos salariais, promoções, transferências e às vezes rebaixamento e demissões;*
- (ii) *são a forma de dizer a um subordinado como ele está se saindo e sugerir mudanças necessárias de comportamento, atitudes, habilidades ou conhecimento da função, permitem que o subordinado tome conhecimento “da posição que ocupa” na opinião do chefe;*
- (iii) *estão sendo cada vez mais usados com base para instrução e aconselhamento dos indivíduos pelo seu supervisor”.*

Embora nos pareça, porque não encontramos elementos que nos digam o contrário, que ainda não haja consenso relativamente aos objectivos da avaliação de desempenho, para as organizações ela reveste-se de grande importância para fornecer indicações para uma correcta selecção, bem como para justificar aumentos salariais. Também funciona como um veículo de feedback entre supervisores e empregados (Mount, 1984; Levinson in Vroom, 1997).

No que respeita aos objectivos da avaliação de desempenho, Caetano agrupa-os em dois níveis, ou seja, a nível administrativo e a nível estratégico. Assim, e para este autor (2008:25),

“em termos administrativos é suposto que a avaliação proporcione informações, sobretudo para a tomada de decisão relativa às recompensas, através da definição e concretização de incentivos de vária ordem, às progressões, promoções, demissões e rescisões, ou para a identificação de necessidades de formação. Em termos estratégicos pretende-se que a avaliação permita motivar e orientar os colaboradores para os objectivos da organização, através do feedback sobre o seu desempenho e do aconselhamento (coaching) proporcionado pela chefia para melhorar o seu comportamento e os resultados bem como do alinhamento dos seus objectivos com os da organização.”

Para além dos objectivos enunciados, entendemos que a avaliação de desempenho, enquanto medida profilática, também serve para: detectar problemas; adequar pessoas aos cargos; estabelecer programas para eliminar ou neutralizar situações/problemas. Deste modo, autores como Rocha e Dantas (2007:11) referem que a avaliação de desempenho tem como objectivos “*maximizar o uso do potencial humano, possibilitar o crescimento e o desenvolvimento das pessoas e tratar os recursos humanos como o recurso básico da organização*”.

Verificámos que para os autores a avaliação de desempenho é considerada como um instrumento vital para qualquer organização. Deste modo, a avaliação de desempenho não deve cingir-se só ao passado, ou seja, não deve constituir-se apenas como um elogio, um criticar determinados comportamentos mas deve ser percepcionada numa lógica de futuro, “*identificando o que os trabalhadores têm de fazer para atingir o máximo do seu potencial*” (Bilhim, 2006: 258). Sendo assim, e de acordo com Rocha e Dantas (2007), o sistema de avaliação de desempenho de uma qualquer organização não deve ser visto de um modo isolado mas contextualizado com a estratégia global da organização. Neste sentido para Rocha e Dantas, só assim percepcionada é que a avaliação de desempenho consegue cumprir as suas finalidades básicas, apresentadas na tabela que se segue.

Tabela 3.2: Finalidade da avaliação de desempenho

Finalidades da avaliação	
<i>Identificar e obter dados sobre</i>	
<i>Adequação ao cargo</i> <i>Aspirações em relação à organização</i> <i>Desvios da função</i> <i>Promoções</i> <i>Mérito</i> <i>Controlo do Pessoal</i> <i>Grau de contribuição do empregado</i> <i>Absentismo</i> <i>Necessidades de formação</i> <i>Gestão de competências</i>	<i>Grau de exigência profissional</i> <i>Conflito de papéis</i> <i>Grau de satisfação e motivação</i> <i>Potencial para tarefas diferentes ou mais complexas</i> <i>Recrutamento</i> <i>Seleção</i> <i>Aumento de produção</i> <i>Qualidade do trabalho</i> <i>Rotação de pessoal</i> <i>Transferências, demissões e exonerações</i> <i>Outras</i>

Fonte: Rocha e Dantas (2007:12/13)

Nesta linha de pensamento, Gillen (2000) entende que se uma organização encarar a avaliação de desempenho de um modo sério, melhorará o desempenho organizacional global e tem uma série de benefícios e de beneficiários, como esquematizamos na tabela nº 3.3.

Tabela 3.3: Avaliação de desempenho na óptica organizacional

Organização	Avaliador	Avaliado
<ul style="list-style-type: none">- Dados sobre o desempenho da organização- Dados de planeamento de recursos humanos- Melhor comunicação- Melhor motivação- Melhor desempenho organizacional	<ul style="list-style-type: none">Melhor desempenho da equipa- Rectificação do problema- Feedback sobre si mesmo	<ul style="list-style-type: none">- Melhor compreensão dos requisitos de desempenho, o que leva a melhorá-lo- Oportunidade para discutir problemas e queixas- Enfoque sobre si mesmo e necessidades pertinentes

Fonte: Adaptado de Gillen (2000:9)

Em suma, a avaliação de desempenho pode ser entendida como um instrumento de gestão, através do qual se identificam fragilidades dentro da empresa e, simultaneamente, se definem políticas para contornar tal situação. De facto, a este propósito, Caetano (2008) refere que a avaliação de desempenho só faz sentido se for um instrumento de gestão, assumindo grande importância não só para a organização, mas também para os avaliados e avaliadores.

Contudo, uma década atrás, Neely (2002:73) referia que existiam sete razões principais para se discutir tanto sobre a avaliação de desempenho. Assim, considera que “*mudanças na natureza do trabalho; concorrência crescente; iniciativa específica de melhoramento; prémios de qualidade nacionais e internacionais; mudanças nas funções organizacionais; mudanças nas exigências externas e poder de tecnologias da informação*”, obrigam qualquer organização a pensar num sistema coerente de avaliação de desempenho. Neste sentido a avaliação de desempenho pode ser entendida como um dos suportes da competitividade empresarial, já que com esta as organizações podem melhorar a qualidade do trabalho e a qualidade de vida, porque identificam fragilidades nos colaboradores e (re)definem programas formativos adequados às pessoas e convergentes para a estratégia da organização.

3.5.3 Modelos de avaliação de desempenho: perspectiva

Neste apartado, a nossa preocupação orientou-se para a identificação de modelos que se adaptassem à realidade organizacional que servirá de base ao nosso estudo de caso. Contudo, também apresentamos alguns modelos já conhecidos e utilizados no quotidiano, como forma de enquadrarmos os diferentes modelos em vigor na organização. Simultaneamente, os diferentes modelos revestem-se de importância para o presente trabalho, já que nos iremos socorrer de características peculiares de alguns, cruzando-as e aplicando-as a modelos específicos. Assim, um dos modelos que nos parece interessante ao qual recorreremos é o modelo das *escalas*

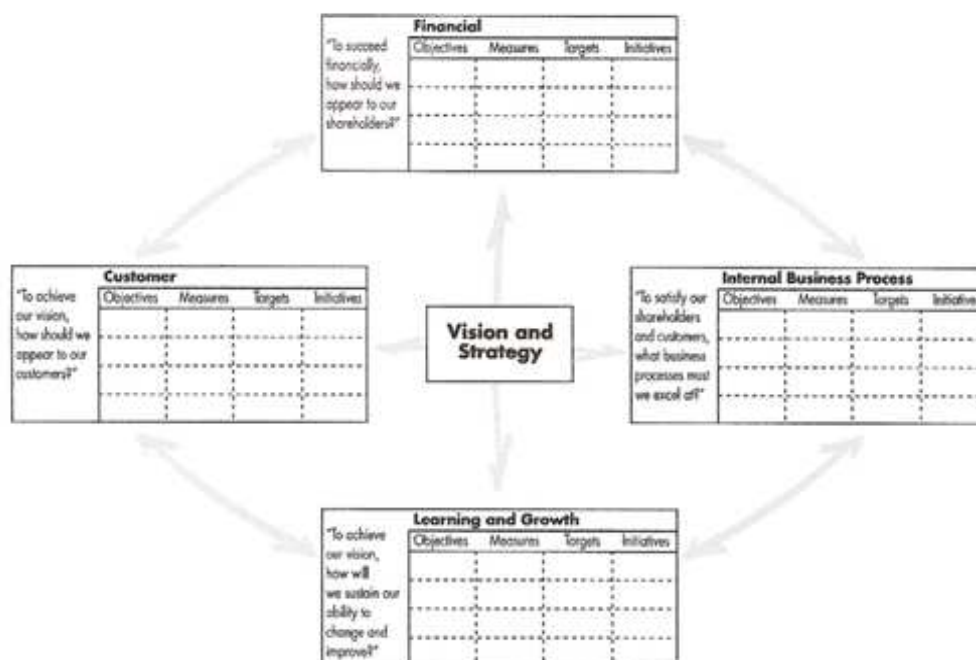
gráficas de Chiavenato. Este modelo, é o mais utilizado pela maior parte das organizações de carácter formativo. Sendo assim, é o modelo que a organização em causa utiliza para proceder à avaliação de desempenho dos formadores, na óptica do formando, coordenador e auto-avaliação do próprio. Foi também a escala que utilizamos para proceder à avaliação da transferência das competências desenvolvidas pelos formandos após a frequência de uma determinada acção de formação profissional.

Este modelo, tal como o nome indica, e na perspectiva de Chiavenato (1999), apresenta-se como uma tabela de dupla entrada, onde num dos eixos colocamos os parâmetros sobre os quais irá reflectir a avaliação de desempenho (que deverão ser acompanhados de uma breve descrição sumária e objectiva dos comportamentos a avaliar), e no outro eixo encontramos os graus de avaliação que podem ir de um (1) a cinco (5), traduzindo o valor 1 um desempenho fraco e o valor 5 um desempenho excelente. Também como forma de justificar o seu uso mais corrente, apresentamos, por recurso a Chiavenato (1999), Rocha e Dantas (2007), de forma breve, as suas principais vantagens e desvantagens. Sendo assim, como vantagens evidenciamos a sua fácil construção, compreensão e utilização e permite obter uma visão global de todos os factores de avaliação. Inclusive, permite comparar com relativa facilidade os resultados dos vários colaboradores, assim como fazer a retroacção de dados ao avaliado. Como desvantagens, podemos evidenciar alguma subjectividade e superficialidade das avaliações, um efeito de halo muitas vezes não controlável por parte do avaliador, dado que se um colaborador/formador receber uma classificação de muito bom ou bom num dos itens, tendencialmente receberá bom nos demais. Também nos parece que com este modelo se verifica uma categorização e homogeneização das características individuais, o que pode condicionar a análise, para além do carácter mais fechado, rígido e reducionista do processo de avaliação, com todos os seus efeitos negativos sobre o desenrolar dos novos processos formativos.

Um modelo mais actual e que nos parece adaptável às organizações actuais, nomeadamente, àquela que é objecto da nossa análise de caso, é o modelo do *Balanced Scorecard* – BSC desenvolvido por Kaplan e Norton em 1992. Esta nossa perspectiva está alinhada pelas ideias de Kaplan e Norton (1992), ao considerarem que os métodos utilizados até um passado recente eram mais adequados à era da industrialização. Contudo, dado que estamos numa sociedade baseada em conhecimento, onde a informação flui velozmente, aqueles métodos demonstram-se

desadequados para se proceder a uma correcta avaliação. Os autores também defendem que nas actuais organizações, os gestores pretendem fazer um balanço entre medidas financeiras e medidas operacionais, fornecendo o *balanced scorecard* resposta a esta situação. Assim, para estes autores (1996) o *balanced scorecard* funciona como suplemento às tradicionais medidas financeiras, introduzindo critérios que permitam medir a performance incluindo três perspectivas adicionais – clientes, processos internos e aprendizagem e crescimento, como se pode verificar no esquema que se segue.

Figura 3.6: Esquema de Kaplan e Norton



Fonte: Kaplan e Norton 1992:72

De acordo com Neely (2002) e para os autores acima referenciados, estas interrogações não devem ser abordadas de um modo aleatório mas sequencial. Neely refere ainda que já existe, na maior parte das organizações, uma avaliação de desempenho relacionada com as três primeiras, constituindo-se a quarta aquela que as equipas de gestão consideram como a mais difícil de propagar.

Este modelo, tal como se pode observar através do esquema, que contempla a aprendizagem como um elemento necessário, embora não suficiente, para se alcançar a visão estratégica e os objectivos da organização. Inclusive, a aprendizagem permite transferir as competências no

interior da organização, o que faz aumentar o desempenho organizacional, ao nível individual e grupal. Neste sentido, o processo de avaliação é uma forma de identificar desajustamentos organizacionais nos colaboradores, de repensar a visão estratégica e de (re)definir a sua missão e dos objectivos. Assim, consideramos que existe uma relação afectiva e efectiva entre os processos de formação e de avaliação, razão pela qual julgamos que devem ser vistos numa lógica conjunta e complementar, contrariamente a algumas perspectivas que insistem em encarar os processos como individuais e independentes.

Embora tenhamos consciência de que existem outros modelos de avaliação de desempenho, com relação directa e/ou indirecta com os processos formativos, neste contexto não consideramos pertinente a sua exploração. Contudo, em trabalhos futuros, os mesmos deverão ser objectivo de análise para se cruzarem com os modelos aplicados, sendo o caso dos seguintes modelos:

- (i) Escolha Forçada;
- (ii) Pesquisa de Campo;
- (iii) Método os Incidentes Críticos;
- (iv) Lista de Verificação;
- (v) Avaliação Participativa por Objectivos (APPO);
- (vi) Método de Comparação dos Pares;
- (vii) Método de Auto-Avaliação;
- (viii) Método de Avaliação pelos Subordinados;
- (ix) Método de Escalonamento;
- (x) Método de avaliação em grupos;
- (xi) Método EVA – *Economic Value Added*;
- (xii) Método de Melhoria da Performance de Sink e Tuttle;
- (xiii) Modelo *quantum* de medição de desempenho de Hronec;
- (xiv) Modelo dos três níveis do desempenho de Rummler e Brache;
- (xv) Capital Intelectual;
- (xvi) Modelo TQM (Gestão da Qualidade Total);
- (xvii) Benchmarking.

3.6 Conclusão:

Apesar de existirem diferentes sistemas de avaliação de desempenho, de acordo com Rankin e Kleiner (1993), podemos identificar como factores universalmente aceites para um sistema de avaliação de desempenho os seguintes:

- os objectivos devem ser clara e objectivamente definidos;
- deve ser dada atenção à identificação, em termos específicos e quantificáveis, dos níveis de desempenho que se vão avaliar;
- para ser efectiva, os programas de avaliação de desempenho deveriam interligar a recompensa pessoal ao desempenho organizacional;
- o supervisor e o empregado devem identificar, em conjunto, os caminhos para melhorar o seu desempenho e depois estabelecer um plano de desenvolvimento que permita/ajudar o empregado a atingir os seus objectivos;
- o avaliador deve fornecer feedback observando a sua eficiência no processo de avaliação de desempenho;
- o sistema de avaliação de desempenho, que não presta atenção à metodologia utilizada, deve obedecer aos requerimentos legais (notabilidade, oportunidade de empregos iguais).

Como se pode inferir das orientações de Rankin e Kleiner, existe, efectivamente, uma vivência próxima e conjunta da avaliação e da formação entre todos os agentes económicos, isto é, organização, colaborador, formador, formandos e demais instituições. Para melhorar os resultados dos processos de avaliação e de formação, é necessidade fazer uso de uma linguagem aberta e objectiva, de modo a que o formando, em interacção com os colaboradores das organizações, percepcione os objectivos da formação e da avaliação de desempenho, interiorize os resultados da avaliação e se sensibilize para a implementação de práticas complementares que façam aumentar as suas competências, quer técnicas, instrumentais, relacionais e emocionais, entre outras. Assim, parece-nos que qualquer sistema de avaliação de desempenho não deve estar condicionado por metodologias específicas mas contemplar uma variedade de características, muitas vezes pertencentes a modelos diferentes, de forma a adaptar o modelo à realidade organizacional e à mudança estrutural dos mercados, que são cada mais intensivos em conhecimento e que não se compadecem com esquemas estáticos, limitados e de cognição repetitiva. Neste sentido, os modelos de avaliação devem ser entendidos

como fontes de oportunidade para as organizações, nomeadamente ao nível das melhorias que podem exercer sobre o desempenho, a produtividade e a competitividade organizacional.

Ao longo deste capítulo tentamos, resumidamente, caracterizar alguns modelos de avaliação que justificam o objectivo deste trabalho, as suas potencialidades e fragilidades. Deste modo, verificámos que avaliar a formação é um processo vasto e complexo que implica uma recolha metódica e sistemática de informação em diferentes momentos, com o intuito de uma melhoria contínua dos dispositivos de formação. Parece-nos que avaliar a formação se assume como uma tarefa árdua, no entanto, é possível de ser feita, uma vez que só poderemos esperar que uma formação seja eficaz se conseguirmos uma implicação exaustiva de todas as pessoas envolvidas, quer no diagnóstico da situação, quer no conjunto de actuações, tendo em vista o colmatar da necessidade detectada, ou mesmo a modificação do percurso projectado, desde que a situação o justifique.

Tal como refere Hadji, a avaliação pode ser definida, num sentido geral, como a gestão do provável. Sendo assim, avaliar é proceder a uma análise da situação e a uma apreciação das consequências prováveis do seu acto numa dada situação. A avaliação desenvolve-se no espaço aberto entre a dúvida e a certeza pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas, de “gerir” sistemas em evolução, sendo o homem o primeiro desses sistemas. Por isso, a avaliação é o instrumento da própria ambição do homem de “pesar” o presente para “pesar” o futuro (Hadji, 1993:23).

CAPÍTULO 4 - Percurso metodológico e análise empírica

4.1 Introdução

Estamos convencidos de que a implementação de um sistema de avaliação numa organização irá permitir obter um conhecimento global sobre a evolução de cada um dos seus colaboradores, assim como relativamente à evolução global da própria organização, o que lhe permitirá avaliar as potencialidades dos seus recursos humanos, tendo em atenção a sua missão e objectivos. Sendo assim, em termos globais a nossa hipótese de partida é a seguinte:

- a avaliação dos processos da formação melhora a competitividade organizacional.

Perante esta hipótese o nosso objectivo consiste em reflectir sobre os actuais instrumentos de avaliação, que incidem nos diferentes intervenientes do processo formativo. Estes instrumentos de avaliação assumem uma importância capital, porque apresentam um conjunto de itens sobre o desempenho da equipa pedagógica. As suas respostas permitem à organização reflectir em conjunto sobre os aspectos positivos e a melhorar de cada um dos intervenientes. Os instrumentos relativos ao desempenho dos formadores estão construídos a partir de determinados objectivos específicos que, analisados em conjunto e com ponderações diferenciadas, permitem o cruzamento de variáveis consideradas relevantes para o desempenho do formador no exercício da sua função e para a performance da organização em geral. Relativamente às outras duas figuras da equipa pedagógica, estamos convencidos de que existe um défice de instrumentos. Pensamos pois que este é um aspecto menos positivo na organização, porque estas duas figuras apenas são avaliadas num dos itens presente no questionário de avaliação módulo/acção de formação do formando e formador, sendo que o mediador apenas é avaliado pelo formando (ver anexo 1). Salientamos ainda que a figura do mediador sócio-pessoal surge apenas nos cursos de Educação e Formação de Adultos, já a figura do Coordenador é transversal a todos os cursos de formação profissional.

Com a finalidade de organizar e estruturar a investigação, concebemos os seguintes objectivos específicos:

- (i) Analisar o impacte que a frequência da formação profissional teve nos formandos;
- (ii) Relacionar a aquisição de competências técnicas, relacionais/comportamentais, com a avaliação dos agentes que directamente trabalham com este público (formadores);

- (iii) Reflectir sobre os instrumentos de avaliação existentes e construir um instrumento de avaliação que avalie os restantes intervenientes do processo formativo (mediadores, coordenadores).

Uma vez que estamos a reflectir sobre organizações de formação profissional onde a avaliação de desempenho surge como o clímax de todo o processo e para responder ao primeiro objectivo delineado, construímos um inquérito para avaliarmos a formação. Este instrumento de avaliação reflecte alguns dos modelos teóricos abordados. Assim, podemos relacioná-lo com o modelo de Kirkpatrick, mais concretamente com o nível três de avaliação da formação, a avaliação de comportamentos, dado que pretende aferir em que medida os conhecimentos, competências e atitudes adquiridas pela formação são ou não mobilizados/transferidos. Relaciona-se ainda com o nível quatro deste autor, avaliação de resultados, uma vez que neste pretendemos aferir as mudanças ocorridas ao nível do desempenho dos indivíduos e consequentemente das organizações. Relaciona-se, também, com o modelo CIRO de avaliação da formação, no estágio dos *outcomes*, dado que se pretende aferir quais os resultados, competências adquiridas e sua aplicação em contexto de trabalho. Finalmente, insere-se, ainda, no modelo que nos parece mais actual e inovador, Modelo LTSl de Holton, no estágio dos *outcomes*, ou seja, a aprendizagem onde Holton insere a motivação para aprender, habilidades; a performance individual onde temos a motivação para transferir; e os resultados organizacionais. No entanto, e no que concerne a este modelo, concentramo-nos nos aspectos relacionados com a motivação para aprender e transferir. Daí não termos usado o modelo de Holton, de uma forma categórica e em todos os seus constructos, mas termos optado pela elaboração própria de um questionário, tendo por base o modelo, principalmente nos estádios onde este autor insere a motivação para aprender e para transferir.

4.2 Caracterização da Organização em Análise

A organização em análise é uma empresa de formação, que tem como objecto social o ensino e a formação profissional. Esta organização tem como missão o desenvolvimento de *“acções que promovam o aumento de competências escolares, profissionais e sociais dos Recursos Humanos da Região, de forma a contribuir para o progresso económico, social, cultural e preservação ambiental”* (www.consultua.com, acedido a 21 de Setembro de 2009). Para concretizar esta missão, resumidamente, pauta-se pelos seguintes valores e princípios:

- (i) *Qualidade total de orientação para os clientes/utilizadores;*

- (ii) Fornecedores/Prestadores de Serviços/Utilizadores promovendo relações de confiança e proximidade, entre outros aspectos;*
- (iii) Participação no desenvolvimento sustentável da sociedade, da cultura e do ambiente;*
- (iv) Investimento na empresa e nas pessoas, nas suas competências profissionais e pessoais;*
- (v) Ética e Conduta, cumprindo sempre a legislação em vigor e agindo com lealdade e isenção para os clientes, fornecedores de serviços e parceiros.*

Esta organização é composta por quatro centros:

- (i) Centro de Novas Oportunidades** – onde se procede ao diagnóstico, orientação e encaminhamento de adultos para processos de Reconhecimento e Validação de Competências ou para processos de formação;
- (ii) Centro de Formação Profissional** – que visa dar resposta às principais necessidades de qualificação da população (é sobre este centro que irá incidir o nosso estudo);
- (iii) Centro ECDL** – tem como objectivo fazer a certificação de competências de TIC, atribuindo a carta de ECDL;
- (iv) Centro de Apoio ao Empreendedorismo** – tem como objectivo apoiar e acompanhar ex-formandos pós formação na concretização dos projectos profissionais, apoiando-os na elaboração de projectos para a criação do próprio emprego, com vista à inserção profissional dos desempregados.

No entanto, e apesar de considerarmos todos estes quatro centros importantes, a nossa análise irá apenas incidir sobre o Centro de Formação, atendendo aos nossos objectivos de partida.

A organização em análise possui quarenta e cinco colaboradores, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os cinquenta anos. No que diz respeito às suas habilitações literárias, podemos referir que a maioria possui um nível académico igual ou superior à licenciatura, conforme tabela nº4.1.

Tabela 4.1: Distribuição dos colaboradores por habilitações literárias

Habilitações	Percentagem (%)
>=12º ano	9%
Licenciatura	80%
Pós-Graduação	11%

Fonte: www.consultua.pt

4.3 Metodologia

Neste trabalho optou-se por recorrer às fontes de informação primária. Par tal, elaboramos um questionário (ver anexo 3) com o intuito de aferir em que medida é que a aquisição de competências técnicas, relacionais e comportamentais se relacionam com a avaliação dos agentes que directamente trabalham com este público (formadores).

O questionário é composto por três partes. A primeira faz uma caracterização geral ao nível da identificação do género, idade, situação face ao emprego, habilitações escolares e rendimento salarial líquido auferido. O segundo grupo é composto por vinte questões de resposta fechada, em que os respondentes utilizam uma escala de Lickert de um (1) a cinco (5), onde:

- 1, significa nada importante;
- 2, pouco importante,
- 3, importância moderada,
- 4, importante;
- 5, muito importante;

que pretende perceber o sentimento do formando sobre as competências técnicas, conforme se pode observar na tabela nº 4.2.

Tabela 4.2: Percepção que o formando tem sobre as competências técnicas

6 – Os conteúdos abordados, no decorrer do processo formativo, foram de encontro às minhas expectativas iniciais.
7 – A acção de formação frequentada tem contribuído para a resolução de problemas concretos do meu dia-à-dia profissional.
8 – A acção de formação frequentada contribuiu para um aumento da minha escolaridade.
9 – A formação que frequentei permitiu aumentar as minhas qualificações.
10 – Considero que esta acção me forneceu competências que me fazem sentir mais competitivo no mercado de trabalho.
11 – A acção de formação que frequentei contribuiu para a minha progressão na carreira.
12 – A acção de formação que frequentei contribuiu para eu adquirir competências técnicas específicas.
13 – Os conteúdos/competências transmitidos/partilhados pela equipa pedagógica foram úteis para o desenvolvimento da minha função.
14 – A acção de formação que frequentei permitiu-me o desempenho de uma nova actividade.
15 – A acção de formação que frequentei contribuiu para um aumento das minhas competências profissionais.
16 – No exercício da minha função aplico as competências que adquiri com a frequência desta acção de formação.
17 – A acção de formação que frequentei contribuiu para eu usufruir de um melhor vencimento salarial.
18 – A acção de formação que frequentei permitiu-me introduzir inovações nos processos de trabalho.
19 – A acção de formação que frequentei permitiu-me melhorar o ambiente de trabalho.
20 – A frequência desta acção de formação permitiu-me melhorar o meu desempenho.
21 – A frequência desta acção de formação permitiu-me trocar experiências úteis para o exercício da minha função.
22 – O desempenho dos formadores contribuiu para uma melhor compreensão dos conteúdos/competências.
23 – As actividades utilizadas no decorrer da acção de formação potenciaram as minhas aprendizagens.
24 – Após a frequência desta acção de formação, considero que o meu desempenho melhora quando utilizo competências novas que adquiri ao longo da mesma.
25 – Após a frequência da acção de formação recebo <i>feedback</i> das pessoas sobre a forma como apliquei o que aprendi ao longo da formação.

Elaboração: Própria

O terceiro grupo é composto por onze questões de resposta fechada, em que os respondentes utilizam uma escala de Lickert de um (1) a cinco (5), onde:

- 1, significa nada importante;
- 2, pouco importante,
- 3, importância moderada,
- 4, importante;
- 5, muito importante;

pretendendo captar a percepção que o formando tem sobre as competências relacionais e comportamentais, como se pode observar na tabela nº 4.3.

Tabela 4.3: Percepção que o formando tem sobre as competências Relacionais/Comportamentais

26 – A acção de formação que frequentei contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal.
27 – A acção de formação que frequentei aumentou a minha motivação no exercício da minha função.
28 – A acção de formação que frequentei contribuiu para o aumento da minha autonomia.
29 – Com a frequência desta acção de formação desenvolvi o espírito de equipa.
30 – Esta acção de formação permitiu-me aprofundar o meu auto-conhecimento.
31 – A acção de formação frequentada permitiu-me reforçar a minha auto-estima e auto-valorizar-me .
32 - A frequência da acção de formação permitiu-me (re)definir e (re)construir o meu projecto pessoal.
33 – A frequência da acção de formação permitiu-me melhorar a minha capacidade de adaptação à mudança.
34 – A frequência da acção de formação permitiu-me desenvolver as minhas capacidades relacionais.
35 – Fiquei concienzializado(a) para a importância que assume a formação profissional ao nível da dimensão humana, social e profissional.
36 – Após frequência desta acção de formação estou mais confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos no meu trabalho.

Elaboração: Própria

O questionário foi elaborado recorrendo à escala de Lickert, com cinco possibilidades de resposta, tal como é feito na organização em análise nos instrumentos em uso para a avaliação de desempenho dos formadores. Contudo, fica-nos a sensação de que esta escala não será, porventura, a melhor porque tendencialmente os respondentes poderão tender para seleccionar a coluna central como possibilidade de resposta. Mas, por uma questão de sintonia com os processos utilizados pela organização em estudo, optamos por seguir a mesma escala que esta.

Para testarmos este instrumento, realizamos um pré-teste num grupo de catorze formandos, pertencentes a sexos diferentes, assim como idades, habilitações escolares e rendimentos salariais líquidos diversos. O questionário foi aplicado presencialmente. Após a sua realização, ajustamos algumas questões que suscitaram dúvidas aos formandos com habilitações escolares mais baixas e aceitamos as sugestões que nos transmitiram os formandos habilitados com o grau de licenciatura.

Após a aplicação do questionário final, e tendo como base os modelos de formação e aprendizagem estudados, nomeadamente, o de Holton, pareceu-nos interessante agrupar as questões de acordo com as competências adquiridas pelos formandos, após a frequência de uma acção de formação profissional. Assim, organizámo-las em torno de competências técnicas e competências relacionais/comportamentais, conforme tabela nº4.4 e 4.5 abaixo mencionadas, com o intuito de aplicarmos o modelo.

Tabela 4.4: Questões organizadas em torno de competências técnicas

Competências	Questões
Competências Técnicas	<p>6 – Os conteúdos abordados, no decorrer do processo formativo, foram de encontro às minhas expectativas iniciais.</p> <p>7 - A acção de formação frequentada tem contribuído para a resolução de problemas concretos do meu dia-à-dia profissional.</p> <p>10 - Considero que esta acção me forneceu competências que me fazem sentir mais competitivo no mercado de trabalho.</p> <p>12 - A acção de formação que frequentei contribuiu para eu adquirir competências técnicas específicas.</p> <p>13 - Os conteúdos/competências transmitidos/partilhados pela equipa pedagógica foram úteis para o desenvolvimento da minha função.</p> <p>14 – A acção de formação que frequentei permitiu-me o desempenho de uma nova actividade.</p> <p>15 – A acção de formação que frequentei contribuiu para um aumento das minhas competências profissionais.</p> <p>16 – No exercício da minha função aplico as competências que adquiri com a frequência desta acção de formação.</p> <p>18 – A acção de formação que frequentei permite-me introduzir inovações nos processos de trabalho.</p> <p>21 – A frequência desta acção de formação permitiu-me trocar experiências úteis para o exercício da minha função.</p> <p>22 - O desempenho dos formadores contribuiu para uma melhor compreensão dos conteúdos/competências.</p>

Elaboração: Própria

Tabela 4.5: Questões organizadas em torno de competências relacionais/comportamentais

Competências	Questões
Competências Relacionais/Comportamentais	<p>26 – A acção de formação que frequentei contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal.</p> <p>27 – A acção de formação que frequentei aumentou a minha motivação no exercício da minha função.</p> <p>28 – A acção de formação que frequentei contribuiu para o aumento da minha autonomia.</p> <p>30 – Esta acção de formação permitiu-me aprofundar o meu auto-conhecimento.</p> <p>31 – A acção de formação frequentada permitiu-me reforçar a minha auto-estima e auto-valorizar-me.</p> <p>32 – A frequência da acção de formação permitiu-me (re)definir e (re)construir o meu projecto pessoal.</p> <p>33 – A frequência da acção de formação permitiu-me melhorar a minha capacidade de adaptação à mudança.</p> <p>34 – A frequência da acção de formação permitiu-me desenvolver as minhas capacidades relacionais.</p> <p>35 – Fiquei consciencializado(a) para a importância que assume a formação profissional ao nível da dimensão humana, social e profissional.</p> <p>36 – Após a frequência desta acção de formação estou mais confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos no meu trabalho.</p>

Elaboração: Própria

4.3.1 A amostra

Na definição da amostra à qual será aplicado o questionário, optou-se por abranger todas as tipologias existentes na organização:

- (i) Formação Inicial;
- (ii) Tipologia Formação Contínua;
- (iii) Tipologia Educação e Formação de Adultos;
- (iv) Tipologia Formação Modular.

Na formação inicial procedeu-se à aplicação do questionário aos cursos de Técnicos Superiores de Segurança e Higiene do Trabalho e de Formação Pedagógica Inicial de Formadores. Estas acções pretendem dotar os participantes de competências para o exercício de uma profissão certificada, concedendo o Certificado de Aptidão Profissional de Técnicos Superiores de Segurança e Higiene do Trabalho e o Certificado de Aptidão Profissional de Formador, respectivamente. São acções homologadas pela Autoridade para as Condições de Trabalho (ACT) e pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Ao nível da formação contínua aplicámos os questionários aos cursos de Formação de Formadores de Cursos de Educação e Formação de Adultos que têm como finalidade dotar os participantes de competências usadas nesta tipologia de cursos. São cursos com parecer do Instituto de Emprego e Formação Profissional que permitem a renovação do Certificado de Aptidão Profissional de formador.

No que respeita à tipologia de Educação e Formação de Adultos, aplicámos os questionários aos cursos de:

- (i) Técnico de Acção Educativa, com equivalência ao 12º ano de escolaridade;
- (ii) Técnicos de Informática – Sistemas, com equivalência ao 12º ano de escolaridade;
- (iii) Operador de Jardinagem, com equivalência ao 9º ano de escolaridade;
- (iv) Operadores Agrícolas: Horticultura/Fruticultura Biológicas, com equivalência ao 9º ano de escolaridade e respectiva certificação profissional.

Todas estas acções são homologadas pela Direcção Regional de Educação do Norte e conferem dupla certificação (escolar e profissional).

Finalmente, na tipologia de Formação Modular, o questionário foi aplicado ao curso de Legislação Laboral.

Na totalidade, aplicámos cento e noventa e oito questionários (ver tabela nº 4.6.), de duas formas: presencial, no caso de acções de formação que estavam a decorrer aquando da realização desta investigação, e via e-mail, concretamente, a quatro acções que já tinham terminado, garantindo sempre o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Tabela 4.6: Número de questionários aplicados/tipologia de curso

Tipologia	Curso	Universo	Repostas Obtidas	Taxa de resposta
Formação Inicial	Técnico Superior de Segurança e Higiene do Trabalho – Acção nº 274/01	17	14	82%
	Técnico Superior de Segurança e Higiene do Trabalho – Acção nº 274/02	17	17	100%
	Técnico Superior de Segurança e Higiene do Trabalho – Acção nº 274/03	20	14	70%
	Formação Pedagógica Inicial de Formadores – Acção nº 2843/07DN27	13	13	100%
	Formação Pedagógica Inicial de Formadores - Acção nº 2843/07DN28	14	14	100%
	Formação Pedagógica Inicial de Formadores - Acção nº 2843/07DN30	14	8	57%
	Formação Pedagógica Inicial de Formadores - Acção nº 2843/07DN31	14	14	100%
Formação Contínua	Formação de Formadores de Cursos EFA – Acção nº 1	14	10	71%
	Formação de Formadores de Cursos EFA – Acção nº 2	14	12	86%
Educação e Formação de Adultos	Técnico de Acção Educativa	13	13	100
	Técnico de Informática – Sistemas	11	9	82%
	Operador de Jardinagem	13	13	100%
	Operador Agrícola: Horticultura/Fruticultura Biológica	12	12	100%
Formação Modular	Legislação Laboral	12	12	100%
Total		198	175	88,38%

Elaboração: Própria

4.4 Análise dos Dados

4.4.1 Caracterização Geral

Relativamente à caracterização geral da população inquirida, analisámos as seguintes variáveis:

- sexo;
- idade;
- habilitações escolares;
- situação face ao emprego;
- rendimento salarial.

Verificámos que há uma maior frequência do sexo feminino nas acções de formação profissional (ver tabela nº 4.7)

Tabela 4.7: Distribuição da amostra por género

	Género		
	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Homem	60	34,3	34,3
Mulher	115	65,7	100,0
Total	175	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Neste momento, os dados disponíveis não nos permitem aferir o porquê da diferença percentual entre homens e mulheres que frequentaram as acções de formação. A igualdade de oportunidades sempre se verificou na organização em estudo. Acrescentamos ainda que a maior parte das acções onde foram aplicados os questionários são acções não financiadas, onde algumas vezes os seleccionados correspondem directamente ao número de vagas existentes para cada acção. Inclusive, nas cinco acções financiadas, apenas na acção de Técnico de Informática - Sistemas se verificou um maior número de formandos do sexo masculino (nove formandos numa totalidade de catorze).

No que se refere à idade, a maior percentagem surge no intervalo de idades compreendido entre os 25 e 34 anos (60,6%), seguido do intervalo entre os 35 e 44 anos (20%), diminuindo conforme a idade vai aumentando (ver tabela nº 4.8.).

Tabela 4.8: Distribuição da amostra por faixa etária

	Idade		
	Frequency (n)	Percent (%)	Cumulative Percent
até 24 anos	15	8,6	8,6
de 25 a 34 anos	106	60,6	69,1
de 35 a 44 anos	35	20,0	89,1
de 45 a 54 anos	11	6,3	95,4
mais de 55 anos	8	4,6	100,0
Total	175	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Do exposto, pensamos que se pode aferir que quanto mais novas são as pessoas, mais necessidades formativas sentem (69,1% - até aos 35 anos), embora pelos dados não nos seja possível identificar o motivo desta necessidade, isto é, se é uma necessidade para aumentar as suas competências pessoais ou se, pelo contrário, se trata da procura de formação imposta pela organização, pelo mercado de trabalho ou pela sua concorrência potencial. Contudo, face à concorrência actual, à escassez de postos de trabalho e à precariedade que se verifica no próprio mercado de trabalho, também podemos pensar que este facto talvez se relacione com a entrada no mercado de trabalho e a necessidade de aquisição e/ou potencialização de competências específicas que não foram desenvolvidas durante o seu percurso pessoal, escolar e profissional. Isto porque os cursos de Formação Profissional de Formação Inicial de Formadores e de Técnicos Superiores de Segurança e Higiene do Trabalho dão acesso a uma nova profissão. Ou seja, se os licenciados pretendem exercer a função de formador ou de Técnico Superior de Segurança e Higiene do Trabalho, possuidores de uma licenciatura não vocacionada para estas áreas, têm obrigatoriamente de fazer uma formação específica, dado que a licenciatura que frequentaram não os dotaram de competências nestas áreas concretas.

Quanto às habilitações, verificámos que 53,7% dos inquiridos possuem habilitações ao nível do bacharelato/licenciatura, seguido de 15,4% com o 9º ano de escolaridade (tabela nº 4.9).

Tabela 4.9: Distribuição da amostra por habilitações escolares

	Habilitações Literárias		
	Frequency (n)	Percent (%)	Cumulative Percent
6º ano de escolaridade	25	14,3	14,3
9º ano de escolaridade	27	15,4	29,7
12º ano de escolaridade	19	10,9	40,6
Bacharelato/Licenciatura	94	53,7	94,3
Mestrado/Doutoramento	10	5,7	100,0
Total	175	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Esta discrepância deve-se ao facto de o maior número de cursos inquiridos terem como destinatários formandos com habilitações ao nível de bacharelato/licenciatura (Técnicos Superiores de Segurança e Higiene do Trabalho) ou serem frequentados por pessoas com este grau académico (a maioria dos formandos que recorrem aos cursos de Formação Pedagógica Inicial de Formadores detêm este grau académico). Relativamente às outras habilitações, no momento da aplicação do questionário a entidade tinha a decorrer apenas quatro acções que conferiam dupla certificação (escolar e profissional) cujo perfil de entrada era o 6º ano e o 9º ano de escolaridade, e uma acção modular de Legislação Laboral, com financiamento do Programa Operacional Potencial Humano. De salientar que as restantes acções são todas acções sem qualquer tipo de financiamento.

4.4.2 Competências Técnicas

Numa entidade de formação profissional, parece-nos pertinente aferir se a formação frequentada pelos diferentes participantes corresponde às suas expectativas para posteriormente podermos introduzir melhorias na formação monitorada. Pela análise do inquérito, verificámos que de um modo global as diferentes acções de formação profissional frequentadas foram ao encontro das expectativas dos formandos, situando-se a maior classificação no nível 4 (58,3%) e no nível 5 (32,6%), sendo este o nível máximo (ver tabela nº 4.10).

Tabela 4.10: Distribuição da amostra na questão: “Os conteúdos abordados, no decorrer do processo formativo, foram de encontro às minhas expectativas iniciais.”

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	nada importante	1	,6	,6
	importância moderada	15	8,6	9,1
	importante	102	58,3	67,4
	muito importante	57	32,6	100,0
	Total	175	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Apesar de os resultados serem altamente positivos e demonstrarem satisfação por parte dos formandos, deparamo-nos com 9,1% dos formandos que se manifestaram de forma menos positiva (0,6% responderam “nada importante” e 8,6% “importância moderada”). Neste sentido, apesar dos bons resultados encontrados ainda se poderá fazer algo para melhorar a satisfação dos formandos, tentando ultrapassar as suas próprias expectativas, ao mesmo tempo que se contribui para que a organização se projecte no caminho da excelência.

Relativamente à questão sobre o facto de a acção de formação profissional frequentada ter permitido a resolução de problemas concretos do dia-a-dia profissional, aferimos que a maior parte dos formandos (48,6%) consideraram que a acção de formação profissional frequentada foi importante (nível 4) para a resolução destes problemas, e para 26,3% foi muito importante (nível 5) – Tabela nº 4.11.

Tabela 4.11: Distribuição da amostra na questão: “A acção de formação frequentada tem contribuído para a resolução de problemas concretos do meu dia-a-dia profissional.”

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	pouco importante	7	4,0	4,0
	importância moderada	36	20,6	24,7
	importante	85	48,6	73,6
	muito importante	46	26,3	100,0
	Total	174	99,4	
Missing	System	1	,6	
Total		175	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Deste modo, parece-nos que, de um modo global, os conteúdos programáticos desenvolvidos nas diferentes acções de formação profissional forneceram as competências necessárias para a resolução destes problemas. No entanto, deparamo-nos ainda com uma percentagem algo elevada (24,7%) de formandos que responderam, na generalidade, ao item importância moderada (nível 3 da escala de Lickert).

Se analisarmos esta questão articulando as variáveis sexo/habilitações, verificámos que os formandos do sexo masculino e com habilitações ao nível do 6º ano de escolaridade referem que a formação profissional é importante para a resolução destes problemas. No entanto, uma grande percentagem (30%) refere que esta teve uma importância moderada. Com este nível de habilitações, 53,3% dos formandos com o sexo feminino consideram que a frequência de acções de formação profissional foi muito importante. No que respeita aos detentores de habilitações correspondentes ao 9º ano de escolaridade verificámos que o sexo feminino considera que a frequência de acções de formação profissional contribui eficazmente para a resolução de problemas (73,7%). Com habilitações ao nível do bacharelato/licenciatura verificámos que 33,3% dos formandos do sexo masculino considera que esta teve um peso moderado, para 53% dos formandos foi importante e para 13,3% muito importante. No que concerne aos formandos do sexo feminino 42,2% destes considera que esta teve um peso importante na resolução concreta de problemas do dia-a-dia profissional e para 32,8% teve um peso muito importante, havendo

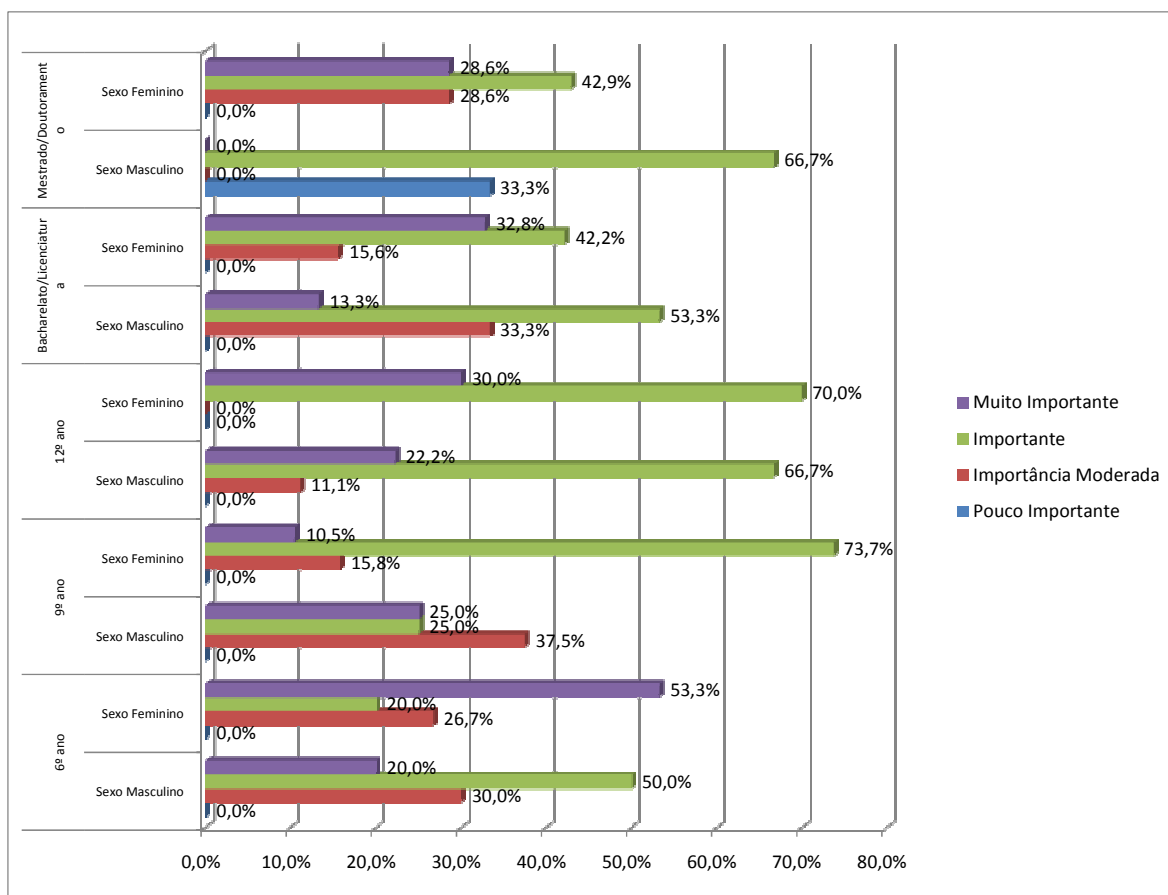
apenas 15,6% que lhe atribui uma importância moderada. Com habilitações ao nível de mestrado/doutoramento verificámos que 33,3% dos formandos do sexo masculino considera que esta teve um peso pouco importante; 66,7% considera que esta teve um peso importante, enquanto 28,6% dos formandos do sexo feminino atribui uma importância moderada, para 42,9% esta foi importante e para 28,6% muito importante, conforme se poderá na (tabela nº 4.12.) e pelo gráfico nº 4.1.

Tabela 4.12: Distribuição da amostra na questão: “A acção de formação frequentada tem contribuído para a resolução de problemas concretos do meu dia-a-dia profissional” articulando as variáveis sexo/habilitações

Sexo	Habilitações Escolares			Frequency	Percent	Cumulative Percent
Homem	6º ano	Valid	importância moderada	3	30,0	30,0
			Importante	5	50,0	80,0
			muito importante	2	20,0	100,0
			Total	10	100,0	
	9º ano	Valid	pouco importante	1	12,5	12,5
			importância moderada	3	37,5	50,0
			importante	2	25,0	75,0
			muito importante	2	25,0	100,0
			Total	8	100,0	
	12º ano	Valid	importância moderada	1	11,1	11,1
			importante	6	66,7	77,8
			muito importante	2	22,2	100,0
			Total	9	100,0	
	Bacharelato/Licenciatura	Valid	importância moderada	10	33,3	33,3
			importante	16	53,3	86,7
			muito importante	4	13,3	100,0
			Total	30	100,0	
	Mestrado/Doutoramento	Valid	pouco importante	1	33,3	33,3
			importante	2	66,7	100,0
			Total	3	100,0	
Mulher	6º ano	Valid	importância moderada	4	26,7	26,7
			importante	3	20,0	46,7
			muito importante	8	53,3	100,0
			Total	15	100,0	
	9º ano	Valid	importância moderada	3	15,8	15,8
			importante	14	73,7	89,5
			muito importante	2	10,5	100,0
			Total	19	100,0	
	12º ano	Valid	importante	7	70,0	70,0
			muito importante	3	30,0	100,0
			Total	10	100,0	
	Bacharelato/Licenciatura	Valid	pouco importante	5	7,8	7,9
			importância moderada	10	15,6	23,8
			importante	27	42,2	66,7
			muito importante	21	32,8	100,0
			Total	63	98,4	
		Missing	System	1	1,6	
	Total			64	100,0	
	Mestrado/Doutoramento	Valid	importância moderada	2	28,6	28,6
			importante	3	42,9	71,4
			muito importante	2	28,6	100,0
			Total	7	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Gráfico 4.1: Distribuição da amostra na questão: “A acção de formação frequentada tem contribuído para a resolução de problemas concretos do meu dia-a-dia profissional” articulando as variáveis sexo/habilitações



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Deste modo, parece-nos que, de um modo global, os conteúdos programáticos desenvolvidos nas diferentes acções de formação profissional fornecem as competências necessárias para a resolução destes problemas.

De um modo geral são os formandos do sexo masculino, que curiosamente estão em menor percentagem na frequência de acções de formação profissional, que referem que os conteúdos programáticos desenvolvidos nas diferentes acções de formação frequentadas fornecem as competências necessárias para a resolução concreta de problemas do dia-a-dia profissional, em menor grau de importância (conjugando os tipos de resposta *importância moderada* e *pouco importante*). Como nos nossos instrumentos de análise não existem questões abertas, não podemos aferir do porquê desta realidade. Contudo, entendemos que se trata de capital importância repensar metodologias de acção e instrumentos, de modo a que se consiga obter uma resposta mais concreta nestas situações. Uma vez que as acções analisadas são acções homologadas, por diferentes entidades competentes para o feito, com objectivos, conteúdos,

cargas horárias pré-definidas, não “podendo ser alteradas”, a organização em análise poderá na altura de apresentar renovação destas acções fazer sentir às entidades homologadoras a necessidade de ajustar alguns conteúdos, objectivos e até mesmo cargas horárias dos diferentes módulos, de forma a aumentar a aquisição de competências técnicas para a resolução concreta de problemas do quotidiano profissional. Este é o nosso entendimento dos objectivos da formação, de forma a evitar-se a sub-utilização dos recursos disponíveis. Paralelamente, verificámos que o sexo feminino com menor grau de habilitações escolares confere uma maior importância à formação profissional na vertente em análise. Uma vez mais, dado que as licenciadas eram em maior número, pensamos que será importante identificar o porquê de tal situação. Tal como acontece com o sexo masculino, a sua identificação e posterior difusão de informação para o exterior poderá permitir (re)adequar e (re)ajustar as acções de formação profissional, de forma a aumentar a sua atractividade e potenciar um maior valor, nomeadamente, na difusão do conhecimento/competências adquiridas.

Relativamente à aquisição de competências técnicas específicas (conforme a questão nº 12), verificámos que para 50,9% dos inquiridos as acções de formação profissional frequentadas foram importantes para esta aquisição e para 38,3% foram muito importantes (tabela nº 4.13).

Tabela 4.13: Distribuição da amostra na questão: “A acção de formação que frequentei contribuiu para eu adquirir competências técnicas específicas.”

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	nada importante	1	,6	,6
	importância moderada	18	10,3	10,9
	importante	89	50,9	61,7
	muito importante	67	38,3	100,0
	Total	175	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Parece-nos que cada uma das acções, especificamente no seu âmbito de acção, contribuiu de um modo bastante positivo para a aquisição de competências técnicas. Esta realidade diferencia-se, embora de forma não muito acentuada do tipo de resposta obtido na questão nº 7, relativa à aquisição de competências para a resolução concreta de problemas do dia-a-dia profissional.

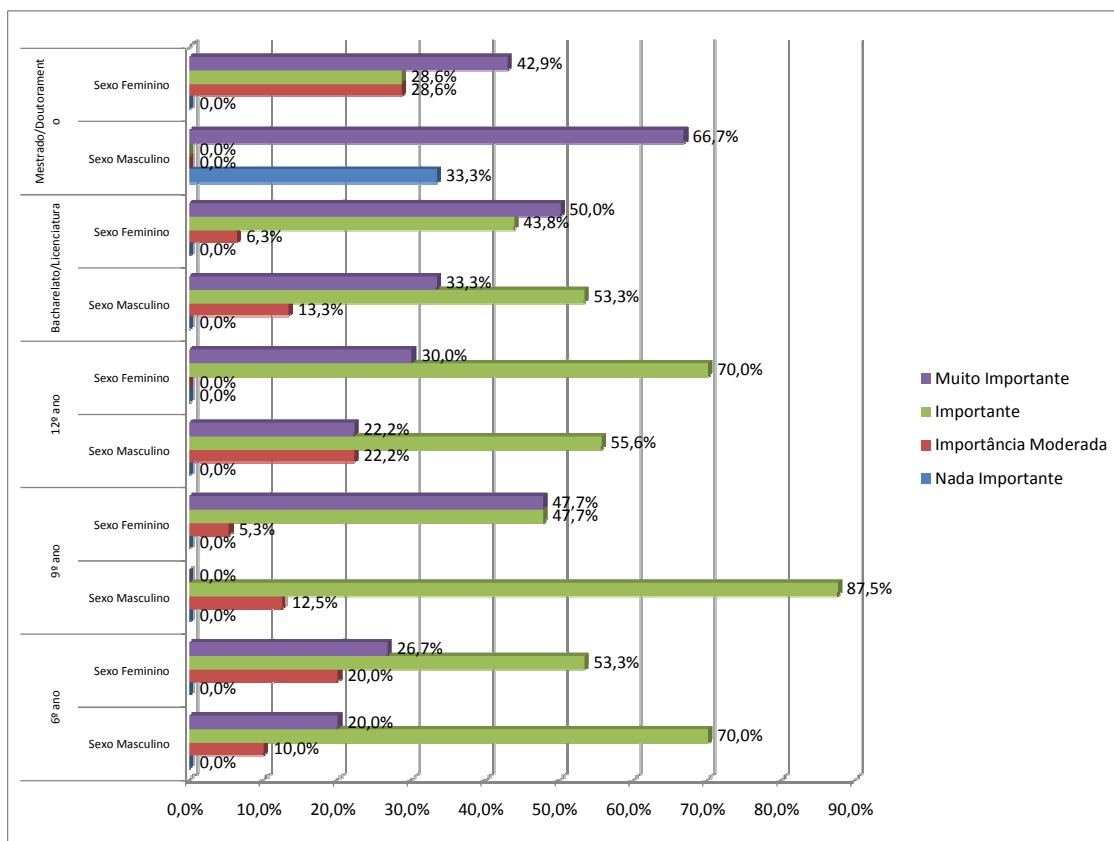
De salientar que no sexo masculino com habilitações ao nível de Mestrado/Doutoramento, obtivemos respostas extremas, ou seja, para 33,3% a formação não foi nada importante para a aquisição de competências técnicas, enquanto o contrário acontece para 66,7%, conforme se poderá ver na tabela nº 4.14 e pelo gráfico nº 4.2.

Tabela 4.14: Distribuição da amostra na questão: “A acção de formação que frequentei contribuiu para eu adquirir competências técnicas específicas” articulando as variáveis sexo e habilitações escolares

Sexo	Habilitações Escolares			Frequency	Percent	Cumulative Percent
Homem	6º ano	Valid	importância moderada	1	10,0	10,0
			Importante	7	70,0	80,0
			muito importante	2	20,0	100,0
			Total	10	100,0	
	9º ano	Valid	importância moderada	1	12,5	12,5
			Importante	7	87,5	100,0
			Total	8	100,0	
	12º ano	Valid	importância moderada	2	22,2	22,2
			importante	5	55,6	77,8
			muito importante	2	22,2	100,0
			Total	9	100,0	
	Bacharelato/Licenciatura	Valid	importância moderada	4	13,3	13,3
			importante	16	53,3	66,7
			muito importante	10	33,3	100,0
			Total	30	100,0	
	Mestrado/Doutoramento	Valid	nada importante	1	33,3	33,3
			muito importante	2	66,7	100,0
			Total	3	100,0	
Mulher	6º ano	Valid	importância moderada	3	20,0	20,0
			importante	8	53,3	73,3
			muito importante	4	26,7	100,0
			Total	15	100,0	
	9º ano	Valid	importância moderada	1	5,3	5,3
			importante	9	47,4	52,6
			muito importante	9	47,4	100,0
			Total	19	100,0	
	12º ano	Valid	importante	7	70,0	70,0
			muito importante	3	30,0	100,0
			Total	10	100,0	
	Bacharelato/Licenciatura	Valid	importância moderada	4	6,3	6,3
			importante	28	43,8	50,0
			muito importante	32	50,0	100,0
			Total	64	100,0	
	Mestrado/Doutoramento	Valid	importância moderada	2	28,6	28,6
			importante	2	28,6	57,1
			muito importante	3	42,9	100,0
			Total	7	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Gráfico 4.2: Distribuição da amostra na questão: “A acção de formação que frequentei contribuiu para eu adquirir competências técnicas específicas” articulando as variáveis sexo e habilitações escolares



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Do exposto parece que se pode aferir que há consonância relativamente à questão anterior nos formandos inquiridos do sexo masculino com habilitações ao nível de mestrado/doutoramento. Relativamente aos formandos com outras habilitações, não nos debruçamos sobre a questão, uma vez que se verifica uma ligeira sintonia de respostas, nomeadamente, com a questão anterior. Parece-nos que poderemos ainda pensar que, se após a frequência das acções de formação profissional os formandos inquiridos referem que adquirem competências técnicas, é porque estes consideram também válidos e importantes os conteúdos/competências transmitidos pela equipa pedagógica. Assim, se cruzarmos estes dados com a questão nº13, referente à transmissão dos conteúdos pela equipa pedagógica, verificamos que 44% dos inquiridos consideram importantes as competências transmitidas pela equipa e 37,7% consideram muito importantes (tabela nº 4.15).

Tabela 4.15: Distribuição da amostra na questão: “Os conteúdos/competências transmitidos/partilhados pela equipa pedagógica foram úteis para o desenvolvimento da minha função”

o		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	pouco importante	10	5,7	5,7
	importância moderada	22	12,6	18,3
	importante	77	44,0	62,3
	muito importante	66	37,7	100,0
	Total	175	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Parece que poderemos aferir que continua a existir consonância com a questão anterior, ou seja, se a maioria dos inquiridos considera que a acção de formação frequentada contribuiu para um aumento de competências técnicas específicas, é porque o desempenho da equipa de formadores para a transmissão dessas competências foi, de igual forma, eficaz e os resultados da formação não serão estéreis, apesar de as expectativas relativamente às competências técnicas que possibilitavam a resolução de problemas do dia-a-dia não terem sido cabalmente preenchidas.

Esta questão está ainda em sintonia com a questão 22, relativa ao contributo fornecido pelo desempenho dos formadores para uma melhor compreensão das competências. Deste modo, verificamos que 49,7% dos inquiridos considera que o desempenho que a equipa de formadores teve ao longo da acção de formação profissional foi muito importante para a aquisição de competências, enquanto 40% classificam-no de importante (tabela nº 4.16).

Tabela 4.16: Distribuição da amostra na questão: “O desempenho dos formadores contribuiu para uma melhor compreensão dos conteúdos/competências.”

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	nada importante	3	1,7	1,7
	pouco importante	2	1,1	2,9
	importância moderada	13	7,4	10,3
	importante	70	40,0	50,3
	muito importante	87	49,7	100,0
	Total	175	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Relativamente a esta questão observamos que uma percentagem, ainda que residual, refere que o desempenho da equipa de formadores em nada contribuiu para a aquisição de competências (7,4% dos formandos inquiridos atribuem-lhe importância moderada; 1,1% referem que foi pouco importante e 1,7% nada importante), valores relativamente baixos ao compararmos com cerca

de 90% dos que se manifestaram a favor de “importante” e de “muito importante”, nível 4 e 5 da escala de Lickert, respectivamente.

Ainda neste âmbito e quando questionados sobre se a troca de experiências foi positiva para o exercício da sua função (questão nº 21), verificamos que 47,4% dos formandos considera importante esta troca de experiências, 30,9% classifica-a de importante e apenas 15,4% lhe atribui uma importância moderada, conforme se pode observar na (tabela nº 4.17).

Tabela 4.17: Distribuição da amostra na questão: “A frequência desta acção de formação permitiu-me trocar experiências úteis para o exercício da minha função.”

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	nada importante	2	1,1	1,1
	pouco importante	9	5,1	6,3
	importância moderada	27	15,4	21,7
	importante	83	47,4	69,1
	muito importante	54	30,9	100,0
	Total	175	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Deste quadro, e dentro do âmbito da aquisição e difusão de conhecimento, uma vez que esta questão se prende com toda a interacção existente entre formandos, entre formandos e equipa formativa, como forma de “formar” para o trabalho em grupo, para a interacção, para a partilha e para o diálogo, parece-nos que os 30,9% do tipo de resposta de muito importante é relativamente baixo, se pensarmos que as exigências do mercado de trabalho estão orientadas para estas características nas organizações e nos seus colaboradores. Simultaneamente, como os 47,4% das respostas ao tipo importante pode conter respostas menos positivas, como é apanágio nos respondentes, logo, parece-nos que as características inerentes a esta situação deverão ser repensadas, para possibilitarem não só uma aplicação das competências técnicas, como dinamizar as competências comportamentais, emocionais e relacionais.

De salientar que uma grande percentagem do sexo masculino com habilitações ao nível de bacharelato/licenciatura considera que a troca de experiências teve um peso de importância moderada (30%), o mesmo se verifica nos detentores de habilitações ao nível de mestrado/doutoramento. Estas percentagens não se distanciam muito das obtidas para o mesmo sexo nos restantes níveis de habilitações (com o 9º ano de escolaridade 12,5%; 12º ano 22,3%). No que se refere ao sexo feminino em todos os níveis de habilitações, verificamos a existência de percentagens significativas no nível de importância moderada, apresentando-se

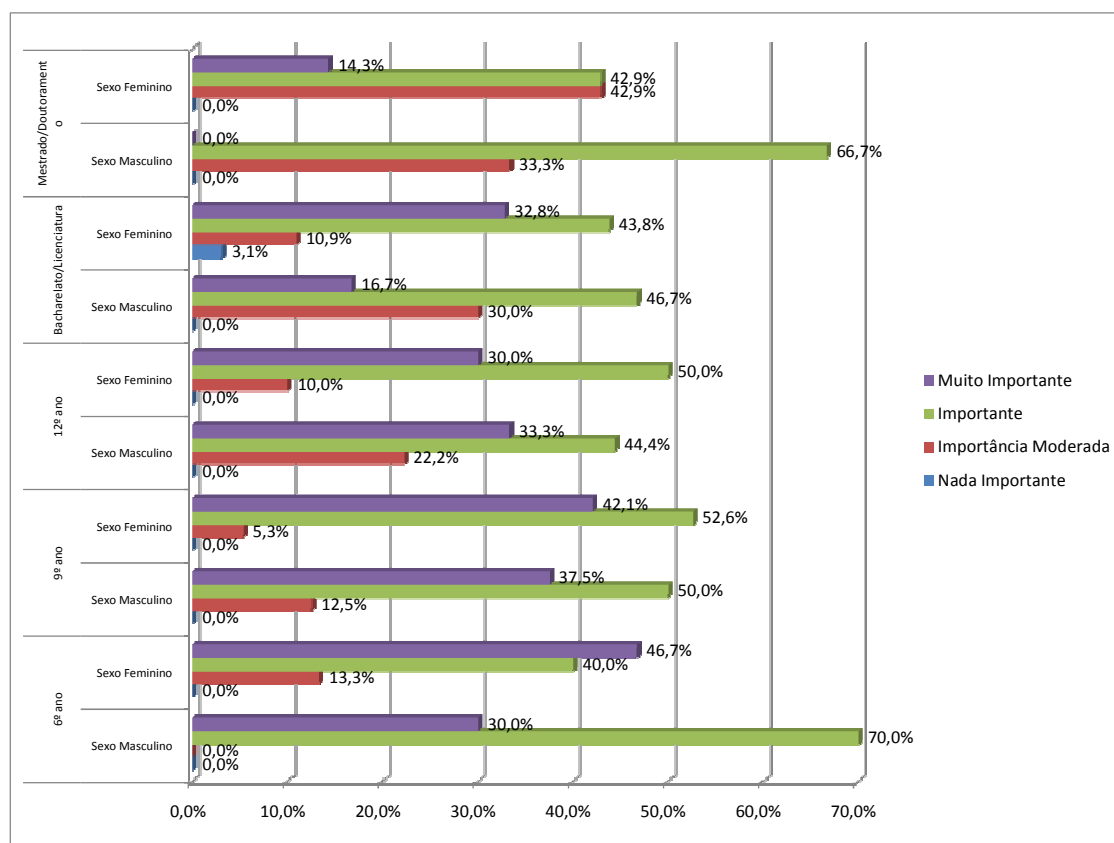
apenas uma percentagem residual nas habilitações com o 9º ano de escolaridade. Assim: 6º ano - 13,3% atribui-lhe importância moderada; 12º ano - 10% atribui-lhe pouca importância e igual percentagem atribui-lhe importância moderada; Bacharelato/Licenciatura - 3,1% nada importante; 9,4% pouco importante e 10,9% importância moderada; Mestrado/Doutoramento - 42,9% importância moderada; como podemos observar na tabela nº 4.18 e gráfico nº 4.3.

Tabela 4.18: Distribuição da amostra na questão: “A frequência desta acção de formação permitiu-me trocar experiências úteis para o exercício da minha função” articulando com as variáveis sexo/habilitações

Sexo	Habilitações Escolares			Frequency	Percent	Cumulative Percent
Homem	6º ano	Valid	importante	7	70,0	70,0
			muito importante	3	30,0	100,0
			Total	10	100,0	
	9º ano	Valid	importância moderada	1	12,5	12,5
			importante	4	50,0	62,5
			muito importante	3	37,5	100,0
			Total	8	100,0	
	12º ano	Valid	importância moderada	2	22,2	22,2
			importante	4	44,4	66,7
			muito importante	3	33,3	100,0
			Total	9	100,0	
	Bacharelato/ Licenciatura	Valid	pouco importante	2	6,7	6,7
			importância moderada	9	30,0	36,7
			importante	14	46,7	83,3
			muito importante	5	16,7	100,0
			Total	30	100,0	
	Mestrado/ Doutoramento	Valid	importância moderada	1	33,3	33,3
			importante	2	66,7	100,0
			Total	3	100,0	
Mulher	6º ano	Valid	importância moderada	2	13,3	13,3
			importante	6	40,0	53,3
			muito importante	7	46,7	100,0
			Total	15	100,0	
	9º ano	Valid	importância moderada	1	5,3	5,3
			importante	10	52,6	57,9
			muito importante	8	42,1	100,0
			Total	19	100,0	
	12º ano	Valid	pouco importante	1	10,0	10,0
			importância moderada	1	10,0	20,0
			importante	5	50,0	70,0
			muito importante	3	30,0	100,0
			Total	10	100,0	
	Bacharelato/ Licenciatura	Valid	nada importante	2	3,1	3,1
			pouco importante	6	9,4	12,5
			importância moderada	7	10,9	23,4
			importante	28	43,8	67,2
			muito importante	21	32,8	100,0
			Total	64	100,0	
	Mestrado/ Doutoramento	Valid	importância moderada	3	42,9	42,9
			importante	3	42,9	85,7
			muito importante	1	14,3	100,0
			Total	7	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Gráfico 4.3: Distribuição da amostra na questão: “A frequência desta acção de formação permitiu-me trocar experiências úteis para o exercício da minha função” articulando com as variáveis sexo/habilitações



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Novamente verificámos que são os formandos com habilitações mais elevadas que menor importância conferem a estes aspectos, o que reforça a necessidade de uma reflexão mais alargada sobre o design da própria formação, e das suas próprias motivações para a aprendizagem e para a transferência de conhecimentos.

No que diz respeito à questão nº 15, ou seja, se a acção de formação frequentada contribuiu para um aumento de competências profissionais, aferimos que para 43,4% dos inquiridos foi importante para um aumento de competências profissionais e para 42,3% foi muito importante (tabela nº 4.19).

Tabela 4.19: Distribuição da amostra na questão: “A acção de formação que frequentei contribuiu para um aumento das minhas competências profissionais.”

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	nada importante	2	1,1	1,1
	pouco importante	3	1,7	2,9
	importância moderada	20	11,4	14,3
	importante	76	43,4	57,7
	muito importante	74	42,3	100,0
	Total	175	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Ao cruzarmos estes dados com os obtidos na questão referente à aquisição de competências técnicas específicas, verificamos que há uma confluência de resultados no que concerne às habilitações/sexos. Ou seja, verificamos novamente que o sexo masculino com habilitações ao nível de mestrado/doutoramento atribui uma importância moderada a estes aspectos (33,3% dos respondentes atribuíram importância moderada e 66,7% atribuem-lhe o peso de importante, (precisamente os mesmos resultados obtidos na questão 12). Verifica-se um desvio no sexo feminino com habilitações ao nível de bacharelato/licenciatura onde encontramos uma percentagem residual nos itens nada importante (3,1%), pouco importante (1,6%), importância moderada (6,3%) relativamente à questão 12 (6,3% importância moderada, 43,8% importante, 50% muito importante). O mesmo sucede nos portadores de habilitações ao nível de mestrado/doutoramento onde 14,3% atribui-lhe importância moderada, 71,4% importante e 14,3% muito importante enquanto na questão 12, 28,6% atribuem-lhe importância moderada, 28,8% atribuem-lhe um peso de importante e 42,9% muito importante.

Ao analisarmos a questão referente à aplicação das competências adquiridas aquando da frequência da formação profissional e sua aplicação em contexto de trabalho, verificamos que 28,1% referem que esta foi muito importante, 37,1% refere que foram importantes. No entanto, uma percentagem relativamente grande (21,7%) atribui-lhe uma importância moderada e para 13,2% esta é pouco ou nada importante (tabela nº 4.20).

Tabela 4.20: Distribuição da amostra na questão: “No exercício da minha função aplico as competências que adquiri com a frequência desta acção de formação.”

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	nada importante	8	4,6	4,6
	pouco importante	15	8,6	13,1
	importância moderada	38	21,7	34,9
	importante	65	37,1	72,0
	muito importante	49	28,0	100,0
	Total	175	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Deste modo, talvez possamos questionar se são as pessoas que não possuem motivação para transferir ou se, por outro lado, é a organização onde as pessoas aplicam as competências apreendidas/potenciadas durante a formação que não lhes concede abertura e não potencia a sua aplicação, ou ainda se as pessoas, aquando da aplicação dos questionários, não tinham uma concepção clara de como essas competências poderiam ser aplicadas em contexto organizacional. Também podemos pensar no facto de a formação ter sido frequentada por iniciativa própria ou por imposição da organização e/ou do mercado de trabalho. Neste último caso poderemos pensar em formação pré-concebida e orientada para *stock*. Nesta situação, a transferência de competências é difícil, a motivação para a aprendizagem poderá ser baixa e não ajustada. Na óptica individual, os formandos ainda não tiveram tempo para fazer uma aplicação real das competências fornecidas pelas diferentes acções de formação.

Idêntica situação se constata nos resultados obtidos na questão nº 18, referente à introdução de inovação ao nível dos processos de trabalho. Ao analisarmos esta questão verificámos que para 39,4% dos inquiridos a frequência da acção de formação foi importante para a introdução de inovação ao nível dos processos de trabalho, para 26,9% foi muito importante, 21,7% apenas lhe atribuíram um peso de importância moderada e 12% acharam-na pouco ou nada importante (tabela nº 4.21)

Tabela 4.21: Distribuição da amostra na questão: “A acção de formação que frequentei permite-me introduzir inovação nos processos de trabalho.”

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	nada importante	9	5,1	5,1
	pouco importante	12	6,9	12,0
	importância moderada	38	21,7	33,7
	importante	69	39,4	73,1
	muito importante	47	26,9	100,0
	Total	175	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Relativamente a esta questão os inquiridos do sexo masculino, com escolaridade ao nível do ensino secundário (44,4%) consideram que as acções de formação frequentadas tiveram uma importância moderada na introdução de inovações nos processos de trabalho, o mesmo acontece com os inquiridos com habilitações ao nível de bacharelato/licenciatura (10% consideram nada importante, 6,7% pouco importante e 33,3% atribuem-lhe uma importância moderada) e nas habilitações ao nível de mestrado/doutoramento (33,3% atribui-lhe importância moderada e 66,7% atribui-lhe um peso de importante). Nos inquiridos do sexo feminino a

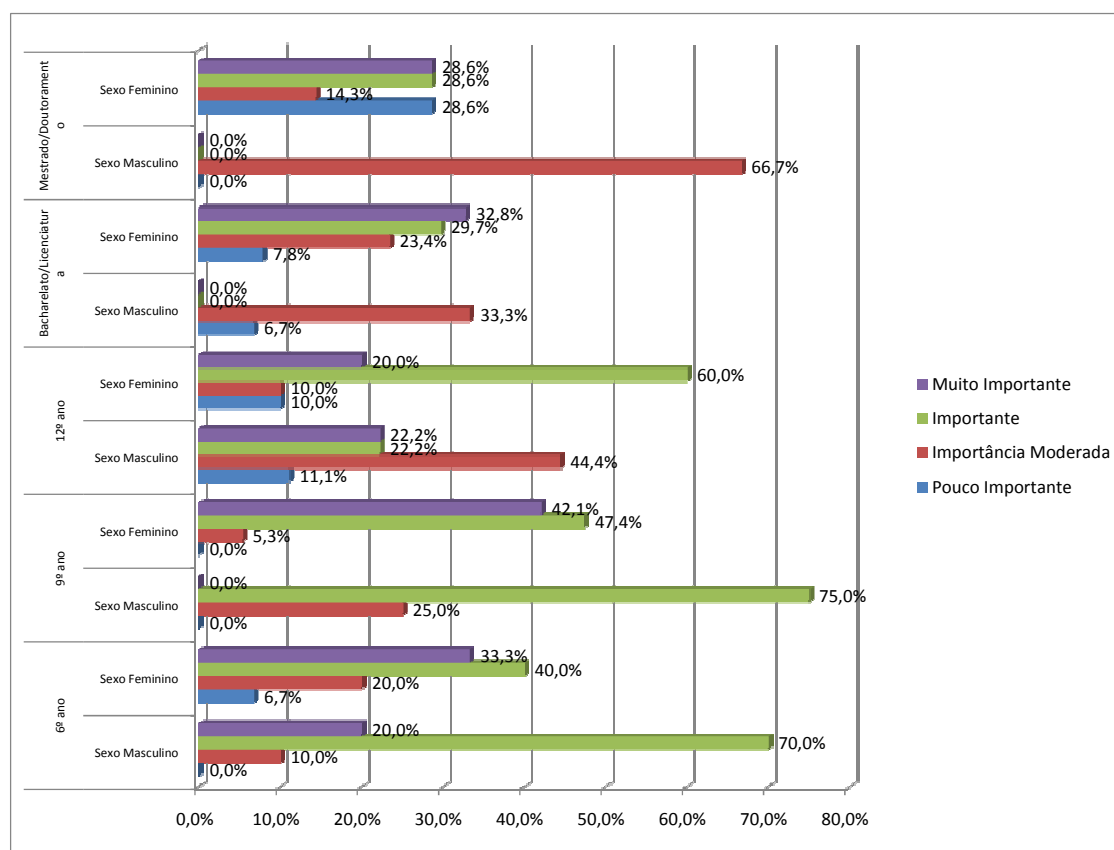
percentagem mais baixa encontra-se nos que possuem habilitações ao nível de Mestrado/Doutoramento (28,6% atribui-lhe um peso de pouco importante e 14,3% uma importância moderada), conforme se observa na tabela nº 4.22 e gráfico 4.4.

Tabela 4.22: Distribuição da amostra na questão: “A acção de formação que frequentei permite-me introduzir inovação nos processos de trabalho” articulada com as variáveis sexo/habilitações.”

Sexo	Habilitações Escolares			Frequency	Percent	Cumulative Percent
Homem	6º ano	Valid	importância moderada	1	10,0	10,0
			importante	7	70,0	80,0
			muito importante	2	20,0	100,0
			Total	10	100,0	
	9º ano	Valid	importância moderada	2	25,0	25,0
			importante	6	75,0	100,0
			Total	8	100,0	
	12º ano	Valid	pouco importante	1	11,1	11,1
			importância moderada	4	44,4	55,6
			importante	2	22,2	77,8
			muito importante	2	22,2	100,0
			Total	9	100,0	
	Bacharelato/Licenciatura	Valid	nada importante	3	10,0	10,0
			pouco importante	2	6,7	16,7
			importância moderada	10	33,3	50,0
			importante	10	33,3	83,3
			muito importante	5	16,7	100,0
	Mestrado/Doutoramento	Valid	Total	30	100,0	
			nada importante	1	33,3	33,3
			importante	2	66,7	100,0
			Total	3	100,0	
Mulher	6º ano	Valid	pouco importante	1	6,7	6,7
			importância moderada	3	20,0	26,7
			importante	6	40,0	66,7
			muito importante	5	33,3	100,0
			Total	15	100,0	
	9º ano	Valid	nada importante	1	5,3	5,3
			importância moderada	1	5,3	10,5
			importante	9	47,4	57,9
			muito importante	8	42,1	100,0
			Total	19	100,0	
	12º ano	Valid	pouco importante	1	10,0	10,0
			importância moderada	1	10,0	20,0
			importante	6	60,0	80,0
			muito importante	2	20,0	100,0
			Total	10	100,0	
	Bacharelato/Licenciatura	Valid	nada importante	4	6,3	6,3
			pouco importante	5	7,8	14,1
			importância moderada	15	23,4	37,5
			importante	19	29,7	67,2
			muito importante	21	32,8	100,0
	Mestrado/Doutoramento	Valid	Total	64	100,0	
			pouco importante	2	28,6	28,6
			importância moderada	1	14,3	42,9
			importante	2	28,6	71,4
			muito importante	2	28,6	100,0
			Total	7	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Gráfico 4.4: Distribuição da amostra na questão: “A acção de formação que frequentei permite-me introduzir inovação nos processos de trabalho” articulada com as varáveis sexo/habilitações



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

4.4.3 Competências Relacionais/Comportamentais

No que respeita às competências relacionais/comportamentais, verificámos que a maioria dos inquiridos considera que a frequência das acções de formação profissional foi importante para o desenvolvimento destas. Deste modo, e perante a questão: “a acção de formação profissional contribuiu para o desenvolvimento pessoal” (questão nº 26), aferimos que para 46,9% dos inquiridos a frequência destas foi muito importante para o seu desenvolvimento, 40% classificaram-na de importante e apenas uma pequena percentagem (13,1%) atribuiu-lhe importância moderada (tabela nº 4.23).

Tabela 4.23: Distribuição da amostra na questão: “A acção de formação que frequentei contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal.”

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	importância moderada	23	13,1	13,1
	importante	70	40,0	53,1
	muito importante	82	46,9	100,0
	Total	175	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

No entanto e no que concerne à questão nº 27, relativa ao facto de a acção de formação frequentada ter contribuído para o aumento da motivação no exercício da função, os resultados são diferentes, uma vez que, e apesar de 38,3% dos inquiridos considerarem que acção de formação frequentada como muito importante e 36% como importante, verificamos que 20,6% consideram que esta teve uma importância moderada (tabela nº 4.24).

Tabela 4.24: Distribuição da amostra na questão: “A acção de formação que frequentei aumentou a minha motivação no exercício da minha função.”

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	nada importante	2	1,1	1,1
	pouco importante	7	4,0	5,1
	importância moderada	36	20,6	25,7
	importante	63	36,0	61,7
	muito importante	67	38,3	100,0
	Total	175	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

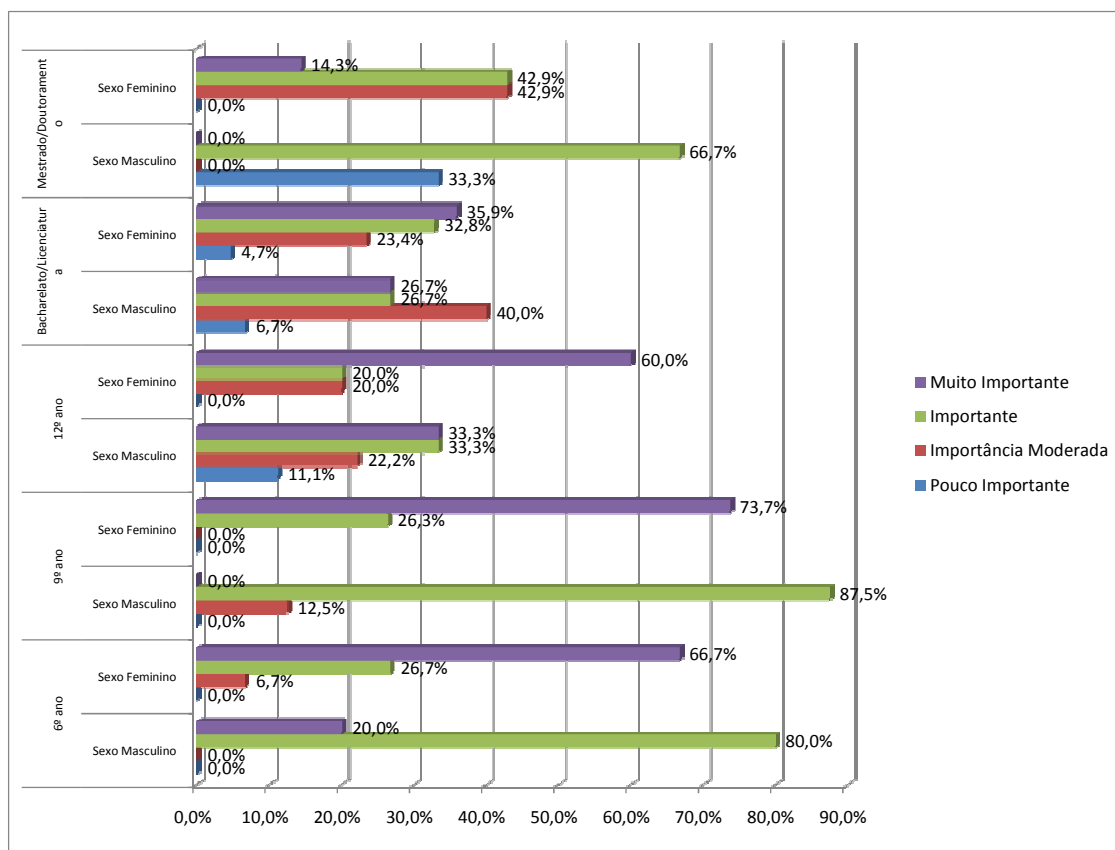
Se compararmos os inquiridos do sexo masculino e feminino verificamos que são os inquiridos do sexo masculino, com habilitações ao nível de bacharelato/licenciatura, que conferem menor importância ao facto de a frequência das acções contribuírem para o aumento da motivação no exercício da função (tabela nº 4.25 e gráfico nº 4.5).

Tabela 4.25: Distribuição amostra na questão: “A acção de formação que frequentei aumentou a minha motivação no exercício da minha função” articulando com as variáveis sexo/habilitações

Sexo	Habilitações Escolares			Frequency	Percent	Cumulative Percent
Homem	6º ano	Valid	importante	8	80,0	80,0
			muito importante	2	20,0	100,0
			Total	10	100,0	
	9º ano	Valid	importância moderada	1	12,5	12,5
			importante	7	87,5	100,0
			Total	8	100,0	
	12º ano	Valid	pouco importante	1	11,1	11,1
			importância moderada	2	22,2	33,3
			importante	3	33,3	66,7
			muito importante	3	33,3	100,0
			Total	9	100,0	
	Bacharelato/Licenciatura	Valid	pouco importante	2	6,7	6,7
			importância moderada	12	40,0	46,7
			importante	8	26,7	73,3
			muito importante	8	26,7	100,0
			Total	30	100,0	
	Mestrado/Doutoramento	Valid	pouco importante	1	33,3	33,3
			importante	2	66,7	100,0
			Total	3	100,0	
Mulher	6º ano	Valid	importância moderada	1	6,7	6,7
			importante	4	26,7	33,3
			muito importante	10	66,7	100,0
			Total	15	100,0	
	9º ano	Valid	importante	5	26,3	26,3
			muito importante	14	73,7	100,0
			Total	19	100,0	
	12º ano	Valid	importância moderada	2	20,0	20,0
			importante	2	20,0	40,0
			muito importante	6	60,0	100,0
			Total	10	100,0	
	Bacharelato/Licenciatura	Valid	nada importante	2	3,1	3,1
			pouco importante	3	4,7	7,8
			importância moderada	15	23,4	31,3
			importante	21	32,8	64,1
			muito importante	23	35,9	100,0
			Total	64	100,0	
	Mestrado/Doutoramento	Valid	importância moderada	3	42,9	42,9
			importante	3	42,9	85,7
			muito importante	1	14,3	100,0
			Total	7	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Gráfico 4.5: Distribuição amostra na questão: “A acção de formação que frequentei aumentou a minha motivação no exercício da minha função” articulando com as variáveis sexo/habilitações



Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Num contexto em que os formandos possuem um elevado grau de habilitação escolar e financiam a sua própria formação, causa-nos estranheza que atribuam um peso de importância moderada ao facto de a formação não contribuir para um aumento da motivação no exercício da sua função. Uma justificação pode ter a ver com o facto de ainda nem todos os formandos exercerem, em termos profissionais, a função directamente adquirida pela frequência de determinada acção de formação profissional. Em termos práticos, podemos ter uma formanda com licenciatura em Acção Social, que exerce a função de assistente social em determinada instituição, e que frequentou um curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, onde obteve o Certificado de Aptidão Profissional de Formador, mas que na altura da aplicação do questionário ainda não tinha monitorado formação. O mesmo sucede com as acções destinadas a activos desempregados, que conferem certificação escolar e profissional; aquando da aplicação do questionário ainda se encontravam na situação de desemprego. Nestas situações, a pouca motivação identificada prende-se com variáveis exteriores às próprias acções de formação profissional, bem como à organização que desenvolve a formação.

Ao nível das características como a autonomia, o espírito de equipa, o auto-conhecimento, a auto-estima, a auto-valorização, a capacidade de adaptabilidade à mudança, a maioria dos inquiridos refere que a frequência das acções de formação foi importantes para o desenvolvimento e reforço destas competências (tabela nº 4.26).

Tabela 4.26: Distribuição da amostra pelas questões nº 28, 29, 30, 31 e 33

Questão	1 Nada Importante	2 Pouco Importante	3 Importância Moderada	4 Importante	5 Muito Importante
28 – A acção de formação que frequentei contribuiu para o aumento da minha autonomia.	1,1%	4%	18,9	39,4	36,6
29 – Com a frequência desta acção de formação desenvolvi o espírito de equipa.	0,6	1,1	16	45,1	37,1
30 – Esta acção de formação permitiu-me aprofundar o meu auto-conhecimento.	0,6	1,1	10,3	50,3	37,7
31 – A acção de formação frequentada permitiu-me reforçar a minha auto-estima e auto-valorizar-me.	1,7	1,7	16,6	41,1	38,9
33 – A frequência da acção de formação permitiu-me melhorar a minha capacidade de adaptação à mudança.	0,6	5,7	15,4	44,6	33,7

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Conforme se pode ver na tabela, as respostas incidem sobretudo nos itens de “importante” e “muito importante”, correspondendo, respectivamente, aos níveis 5 e 4 da escala de Lickert. Quanto aos itens ao nada importante e ao pouco importante (nível 1 e 2 da escala de Lickert) as percentagens são praticamente nulas, entendemos então que existe sensibilidade por parte do formando para estas questões de índole mais intangível e que são fulcrais para consolidar, aplicar e difundir o conhecimento. Também não podemos esquecer a sua importância quanto à inovação organizacional e seus resultados ao nível do próprio indivíduo, para além do impacte positivo que exerce sobre a produtividade grupal e organizacional.

No que diz respeito à (re)definição e (re)construção de um projecto pessoal (questão nº32), a maioria dos inquiridos considera que a frequência das acções de formação foi importantes para tal (tabela nº 4.27).

Tabela 4.27: Distribuição da amostra na questão: “A frequência da acção de formação permitiu-me (re)definir e (re)construir o meu projecto pessoal.”

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	nada importante	2	1,1	1,1
	pouco importante	8	4,6	5,7
	importância moderada	37	21,1	26,9
	importante	76	43,4	70,3
	muito importante	52	29,7	100,0
	Total	175	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Pela análise da tabela constatámos que em termos globais as respostas são francamente positivas.

A nível profissional verificámos que a maioria dos inquiridos considera que a frequência de acções de formação profissional potencia as suas competências de auto-confiança para a utilização de novos conhecimentos no seu trabalho (questão nº 36), conforme se pode observar na tabela nº 4.28, sendo este valor interessante para estruturar as demais competências, nomeadamente, as técnicas.

Tabela 4.28: Distribuição da amostra na questão: “Após a frequência desta acção de formação estou mais confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos no meu trabalho.”

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	pouco importante	5	2,9	2,9
	importância moderada	16	9,1	12,0
	importante	75	42,9	54,9
	muito importante	79	45,1	100,0
	Total	175	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Este aspecto está em consonância com as características anteriormente enunciadas, ou seja, se a frequência das acções de formação profissional desenvolve no indivíduo a autonomia, o auto-conhecimento, a auto-estima e a auto-valorização, revela ainda que estes possuem motivação para aprender e para posteriormente fazer a sua transferência para o local de trabalho, que é um dos objectivos primordiais inerente à própria formação profissional, para além dos imperativos que a concorrência no mercado de trabalho impõe a todos os colaboradores.

De um modo global, aferimos que a maior parte dos inquiridos ficou consciencializado para a importância da frequência de acções de formação profissional ao nível da dimensão humana,

social e profissional (tabela nº 4.29), o que é muito positivo, já que estes são vectores estruturantes do desempenho e do comportamento do indivíduo no seu posto de trabalho.

Tabela 4.29: Distribuição da amostra na questão: “Fiquei consciencializado(a) para a importância que assume a formação profissional ao nível da dimensão humana, social e profissional.”

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	nada importante	3	1,7	1,7
	pouco importante	3	1,7	3,4
	importância moderada	15	8,6	12,0
	importante	87	49,7	61,7
	muito importante	67	38,3	100,0
	Total	175	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

Relativamente ao cruzamento de respostas entre sexo/habilitações, neste contexto, não nos parece relevante aprofundar estas questões dado que, em valor absoluto, o número de respondentes masculinos é reduzido, conforme se verifica na tabela nº 4.30.

Tabela 4.30: Distribuição da amostra na questão: “Fiquei consciencializado(a) para a importância que assume a formação profissional ao nível da dimensão humana, social e profissional” articulado com as variáveis sexo/habilitações

Sexo	Habilitações Escolares			Frequency	Percent	Cumulative Percent
Homem	6º ano	Valid	importante	4	40,0	40,0
			muito importante	6	60,0	100,0
			Total	10	100,0	
	9º ano	Valid	importância moderada	1	12,5	12,5
			importante	5	62,5	75,0
			muito importante	2	25,0	100,0
			Total	8	100,0	
	12º ano	Valid	pouco importante	1	11,1	11,1
			importância moderada	1	11,1	22,2
			importante	4	44,4	66,7
			muito importante	3	33,3	100,0
			Total	9	100,0	
	Bacharelato/Licenciatura	Valid	pouco importante	1	3,3	3,3
			importância moderada	4	13,3	16,7
			importante	16	53,3	70,0
			muito importante	9	30,0	100,0
			Total	30	100,0	
	Mestrado/Doutoramento	Valid	pouco importante	1	33,3	33,3
			importante	2	66,7	100,0
			Total	3	100,0	
Mulher	6º ano	Valid	importante	5	33,3	33,3
			muito importante	10	66,7	100,0
			Total	15	100,0	
	9º ano	Valid	importante	7	36,8	36,8
			muito importante	12	63,2	100,0
			Total	19	100,0	
	12º ano	Valid	importância moderada	2	20,0	20,0
			importante	2	20,0	40,0
			muito importante	6	60,0	100,0
			Total	10	100,0	
	Bacharelato/Licenciatura	Valid	pouco importante	2	3,1	3,1
			importância moderada	5	7,8	10,9
			importante	28	43,8	54,7
			muito importante	29	45,3	100,0
			Total	64	100,0	
	Mestrado/Doutoramento	Valid	importância moderada	3	42,9	42,9
			importante	2	28,6	71,4
			muito importante	2	28,6	100,0
			Total	7	100,0	

Fonte: Elaboração própria a partir dos questionários

4.5 Aquisição de competências técnicas, relacionais e comportamentais versus avaliação de desempenho do formador

Tendo em conta a segunda hipótese deste trabalho, que se prende com a inter-relação da aquisição das competências técnicas, relacionais e comportamentais com a avaliação efectuada pelos diferentes intervenientes aos agentes que directamente trabalham com este público, ou seja, os formadores, uma vez que são estes que transmitem, veiculam e potenciam as diferentes competências a serem mobilizadas em contexto de trabalho, iremos de seguida analisar as avaliações de desempenho efectuados à equipa pedagógica das acções cujos formandos foram objecto de estudo deste trabalho:

- Formação Pedagógica Inicial de Formadores;
- Formação de Formadores de Cursos EFA – Nível secundário.

Os resultados destas avaliações são apresentados no anexo nº 4. Pela leitura dos quadros constatamos que formandos, coordenador e formadores fazem uma avaliação dos diferentes itens muito próxima do nível máximo. Como se verifica uma tendência para a unanimidade das respostas, neste sentido pensámos que estamos perante indicadores que traduzem que as competências foram adquiridas, tal como inicialmente tinha sido projectado. Assim, este comportamento perfeitamente convergente, pode traduzir-se no alto desempenho das partes envolvidas no processo de formação. A este propósito salientamos os valores como (nível 5). Como são muitos parece-nos que efectivamente há uma satisfação plena do processo e dos resultados da aprendizagem.

Se relacionarmos estes dados com as questões analisadas aquando da nossa análise - percepção que o formando tem sobre as competências relacionais, comportamentais e técnicas – verificámos que os resultados obtidos nas questões relacionados com o desempenho da equipa são francamente positivos, porque o tipo de resposta é maioritariamente composto pelos níveis 4 e 5. Também é de salientar que estes níveis de resposta são interessantes porque consciencializou o formando para a importância que assume a formação profissional na sua tripla dimensão (humana, social e profissional). De igual modo, as respostas apontam para o facto de a formação ministrada contribuir para a consciencialização dos respondentes da

importância das competências técnicas e específicas no mercado de trabalho, podendo as mesmas terem a sua origem nas acções de formação. Desta forma, parece-nos claro que a formação profissional é importante em termos individuais para o equilíbrio do mercado de trabalho, mas também tem um contributo forte em termos de equilíbrios sociais. Igualmente, ao pensarmos na importância que os agentes da formação têm sobre os resultados da formação e sobre todo o processo motivacional para a mesma, os dados apontam que a equipa pedagógica desempenha um papel fulcral no campo da formação e que contribui, no entender dos formandos, para o desenvolvimento das suas próprias funções. Mas, também se poderá pensar que os resultados nos consciencializam para a necessidade de práticas pedagógicas activas, porque o cruzamento de experiências, a partilha de anseios e resultados e a análise de situações de vida, com a aplicação de terapias produzidas no espaço de formação, são importantes para o desempenho da função profissional, já para não falar das funções sociais que estão subjacentes ao processo da formação. De igual modo, os dados tendem a confirmar que o desempenho dos formadores potencia a aquisição e potencialização de novas competências. Todos os factores aqui elencados remetem-nos para os modelos de avaliação, nomeadamente, para o modelo de Holton, na dimensão de motivação de aprendizagem para transferir. Ou seja, o desempenho dos formadores é uma condição necessária, embora não suficiente, para o sucesso do processo da formação e sua transferência.

Contudo, embora os resultados sejam muito positivos, podemos evidenciar na avaliação efectuada apenas pelos formandos, que tem uma ponderação de 50% na média final (ver coluna dos formandos), alguns valores que, teoricamente, podem transparecer “algumas fragilidades”, embora os resultados variem de acção para acção, face ao valor máximo, como é caso de:

- (i) Adequação das actividades pedagógicas;
- (ii) Planificação, organização e estruturação das sessões;
- (iii) Adequação e qualidade do Material Pedagógico;
- (iv) Interacção e motivação dos formandos, cujo valor mais baixo foi de 3,93;
- (v) Clareza na exposição;
- (vi) Adequação das actividades pedagógicas

Apesar de os valores serem francamente bons, porque ultrapassam os 4 pontos pensamos que algo se poderá fazer para que a organização consiga atingir a excelência e reposicionar-se no

mercado de trabalho com uma personalidade perfeitamente coesa e fidedigna aos seus próprios propósitos.

4.6 Análise e proposta de novos instrumentos para a avaliação de desempenho formador, do coordenador pedagógico e mediador sócio-pessoal

Tendo em conta o terceiro objectivo do nosso trabalho, que pretende reflectir sobre os instrumentos de avaliação existentes na organização e construção, caso necessário, de novos instrumentos, verificámos que para a organização proceder à avaliação de desempenho do formador para o efeito três instrumentos:

- (i) Avaliação do desempenho do formador, pelos formandos (anexo nº 5);
- (ii) Avaliação de desempenho do formador, pelo coordenador (anexo nº 6);
- (iii) Avaliação de desempenho do formador (Auto-avaliação) (anexo nº 7).

O modelo em uso pela organização, através do qual os formandos avaliam o desempenho do formador, incide sobre os seguintes itens (ver anexo nº 5):

- a) *Relacionamento Interpessoal;*
- b) *Clareza na Exposição;*
- c) *Adequação das Actividades pedagógicas;*
- d) *Adequação e qualidade do Material Pedagógico;*
- e) *Estruturação das sessões;*
- f) *Interacção e Motivação dos formandos;*
- g) *Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos.*

Considermos que este instrumento, para análise do desempenho do indivíduo na organização, está bem construído e abarca todos os valores que consideramos essenciais neste domínio. Inicialmente, ainda pensamos incluir um item referente ao domínio demonstrado pelo formador no decorrer das sessões. Contudo, através do diálogo que fomos tendo com os formandos, o domínio do assunto é transversal aos diferentes itens nomeadamente, quanto à clareza na exposição, à adequação das actividades pedagógicas e respectivo material de suporte, bem como a estruturação da sessão e as políticas de motivação que o formador leva a cabo no

espaço da sessão. Inclusive adiantaram que, após a comunicação dos resultados da avaliação aos formandos, o domínio do formador manifesta-se face à sua postura e explicação das incongruências em algumas das questões. Por tal facto, após meditarmos sobre esta temática, consideramos não oportuno a inclusão do item pensado dado que ele já se manifesta em todos os demais, de forma transversal. Contudo, entendemos que para produzir um ambiente de liberdade e de consciência cívica quanto às respostas, é necessário o anonimato do respondente.

Ainda relativamente ao formador este também é avaliado pelo coordenador (ver anexo nº 6). A avaliação do coordenador incide, essencialmente nos seguintes doze valores:

- a) *Pontualidade;*
- b) *Disponibilidade;*
- c) *Cumprimento de prazos;*
- d) *Planificação e organização das sessões;*
- e) *Interacção com a coordenação;*
- f) *Interacção com a equipa formativa;*
- g) *Capacidade de auto-análise;*
- h) *Relacionamento interpessoal;*
- i) *Adequação das actividades pedagógicas;*
- j) *Adequação e qualidade do material pedagógico;*
- k) *Interacção e motivação dos formandos;*
- l) *Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos.*

Os valores avaliados pelo coordenador são interessantes e abrangentes. Contudo, pensamos que a capacidade de escuta por parte do formador, a sua disponibilidade interior e espírito de abertura deveriam ser objecto de avaliação. Consideramos isto porque, para haver uma autêntica avaliação e formação contínua, o formador também é formando ao longo das próprias sessões, através do diálogo, da interacção, da cooperação com os formandos. É este espírito de abertura, que para nós se pode traduzir pela conjugação entre variáveis diversas, como é caso das relacionais, das emocionais e das sociais. Por outro lado, parece-nos que estes valores alimentam a disponibilidade e a motivação do formador para a implementação da mudança, envolvendo de forma emotiva e motivada o formando. Este nosso sentimento vai ao encontro da excelência que a organização pretende alcançar e que não será possível face a posições e a

comportamentos relativamente passivos, isto é, a ausência dos valores que estamos a invocar. Simultaneamente, e dentro do espírito da teoria construtivista, parece-nos que o coordenador, enquanto elemento do próprio processo formativo, deveria, de igual modo, avaliar o formador nas vertentes do relacionamento inter-pessoal e na clareza da exposição, tal como se verifica na avaliação efectuada pelos formandos.

Estes nossos reparos, que são meras sugestões, vão ao encontro de uma nova filosofia, mais activa e dinâmica, que os elementos do processo formativo deveriam assumir. Assim, parece-nos pertinente redefinir o papel do coordenador no processo de formação. Neste sentido, para além das funções que já executa, consideramos que, para se alcançar os objectivos atrás indicados, ele deveria visitar, de quando em quando, o espaço da formação, assistir a parte das sessões num percurso formativo de modo a analisar *in loco* a qualidade da formação ministrada e as características do formador. Esta situação também, poderia conduzir à identificação de debilidades na formação e/ou no formador. Aqui, em tempo oportuno, o coordenador, conjuntamente com o formador poderia definir estratégias de remediação que atenuassem aquelas debilidades e reorientasse a formação para a excelência.

Relativamente ao instrumento de auto-avaliação (ver anexo 7) considerámos que abrange todos os pontos essenciais à dinâmica da formação.

Ao analisarmos estes instrumentos e tendo em conta que existem mais figuras que exercem funções antes, durante e após o processo formativo, verificámos que os coordenadores de acções de formação profissional (figura presente em todas as tipologias de acções) e os mediadores sócio-pessoais (figura presente apenas nos cursos de Educação e Formação de Adultos), não possuem qualquer instrumento de avaliação, aparecendo apenas uma questão no instrumento de avaliação do módulo e/ou no instrumento final de acção (ver anexo 1). É nossa opinião que estas duas figuras deveriam, de igual modo, ser avaliadas pelos formandos e pela direcção da organização, caso esta pretenda, de facto, atingir os mais elevados patamares de excelência.

Na construção destes instrumentos optamos por usar uma escala de Lickert de 1 a 5, onde o nível 1 é mau e o nível 5 muito bom. Dentro desta lógica o nível 1 e 2 traduzem uma pontuação negativa e o nível 4 e 5 uma pontuação positiva. Por sua vez o nível 3, que representa o razoável traduz uma situação de indiferença para o respondente.

4.6.1 Coordenadores de acções de formação profissional

Para construirmos um instrumento de avaliação de desempenho, temos, em primeiro lugar, de proceder a uma análise de funções. Deste modo, optamos por ter na base para a construção destas funções o perfil profissional de coordenador de formação profissional agrária, definido no despacho nº 11 055/99 (2ª série) do Decreto-Lei nº 132 de 08 de Junho de 1999, porque consideramos que estas são transversais a qualquer tipologia de formação. Deste modo, a função, em termos amplos, de qualquer coordenador de projectos formativos será a de preparar e assegurar a execução de uma ou várias acções de formação profissional, efectuando o planeamento, a programação, a organização, o acompanhamento, o controlo e a avaliação das actividades que integram a acção de formação. Assim, o coordenador intervém em todo o processo formativo, desde a elaboração do plano de formação e sua execução efectiva, passando pelo apuramento do grau de satisfação dos intervenientes (avaliação de reacção e avaliação do processo formativo) até ao encerramento e execução dos relatórios finais. Nós entendemos que, dentro deste ambiente e com base no despacho nº 11 055/99 (2ª série) do Decreto-Lei nº 132 de 08 de Junho de 1999, poderíamos decompor as funções do coordenador da seguinte forma:

- (i) participar na definição e elaboração dos planos de formação;
- (ii) aplicar as regras do Fundo Social Europeu;
- (iii) colaborar na organização do programa, dos conteúdos programáticos e respectiva carga horária, ajustando-os aos referenciais pré-estabelecidos (quando possível);
- (iv) realizar reuniões com a equipa pedagógica para definir a calendarização dos respectivos módulos, a documentação necessária para o decorrer da acção e a avaliação a efectuar;
- (v) participar na selecção de formandos e formadores e elaborar os respectivos relatórios de selecção;
- (vi) controlar a documentação entregue pelos formandos e pela equipa pedagógica;
- (vii) monitorar o módulo “Preparação do grupo para a formação”, analisando as expectativas e motivações dos diferentes participantes;
- (viii) organizar todo o processo da acção;

- (ix) articular com a equipa pedagógica o cumprimento dos horários estabelecidos para a formação, bem como o cumprimento dos conteúdos programáticos dos diferentes módulos;
- (x) proceder ao acompanhamento da acção, integrando os diferentes formadores, mediar possíveis conflitos que possam surgir no decorrer da mesma, aplicar os diferentes instrumentos de avaliação de reacção;
- (xi) providenciar o equipamento necessário (meios audiovisuais; textos de apoio; equipamento específico) para os diferentes módulos;
- (xii) ter em atenção o comportamento do grupo colocando a equipa pedagógica a par de certos aspectos que poderão constituir um entrave à aprendizagem e articular com a equipa estratégias de motivação;
- (xiii) proceder ao registo e/ou controlar a assiduidade, propondo à direcção a exclusão dos participantes que ultrapassem o limite de faltas estabelecido no contrato de formação ou no regulamento interno da entidade ou que possuam comportamentos prejudiciais ao bom funcionamento da acção;
- (xiv) participar em reuniões com a equipa pedagógica;
- (xv) organizar, quando a equipa pedagógica solicitar, visitas de estudo;
- (xvi) contactar e proceder à selecção de entidades acolhedoras para a realização da Prática em Contexto de Trabalho, estabelecendo os respectivos protocolos;
- (xvii) proceder, mensalmente, ao cálculo dos diferentes apoios a que os formandos e equipa pedagógica têm direito;
- (xviii) fazer parte do júri na avaliação final (quando esta exista);
- (xix) aplicar a avaliação de desempenho da equipa, elaborando as respectivas declarações de experiência formativa;
- (xx) emitir os certificados de formação profissional;
- (xxi) elaborar o relatório final da acção;
- (xxii) encerrar os dossiês técnico-pedagógicos.

Tendo em conta estas vinte e duas funções, e dado que na organização não existe nenhum instrumento que proceda à sua avaliação, entendemos que:

- (i) a direcção da organização deveria ter um papel mais activo e, conjuntamente com o coordenador, levar a cabo práticas de colaboração e interacção para a

identificação das debilidades do processo e para a redefinição de políticas e/ou para a identificação de instrumentos para se implementar e contornar os pontos menos positivos entretanto detectados;

- (ii) os formandos deveriam, de igual forma, avaliar a coordenação, conferindo ao processo maior legitimidade, objectividade e transparência;
- (iii) o formador deveria emitir uma opinião crítica sobre o desempenho e funções do coordenador;
- (iv) auto-avaliação do coordenador, de modo a que este faça um balanço de toda a postura por si adoptada.

Atendendo a estes três factores, que para nós se poderão identificar como constrangimentos presentes na organização, e como nosso contributo, construímos três instrumentos para a avaliação de desempenho do coordenador:

- (i) Instrumento de avaliação do coordenador pela direcção da organização (ver anexo nº 8) a ser implementado, com uma periodicidade semestral;
- (ii) Instrumento de avaliação do coordenador pelo formador (ver anexo nº 9) a ser implementado, com uma periodicidade semestral
- (iii) Instrumento de avaliação do coordenador pelo formando (ver anexo nº 10) a ser implementado no final de cada acção de formação;
- (iv) Instrumento de auto-avaliação do coordenador (ver anexo nº 11), a ser implementado em conjunto com o da direcção.

4.6.2 Mediador pessoal e social

O mediador pessoal e social é uma figura exclusiva dos cursos de Educação e Formação de adultos, por imposição legal. A sua importância traduz-se *“na concretização dos pressupostos que enformam os cursos EFA, na medida em que, tal como a designação indicia, faz a mediação do grupo de formação, atendendo às suas dinâmicas e às características de cada adulto em particular na negociação de atitudes e objectivos face à formação, ou até mesmo na resolução de diferendos.”* (Rodrigues, 2009:44).

Para construirmos o perfil de funções inerente a esta figura, analisamos a Portaria nº 230/2008 de 7 de Março, bem como o Guia de Operacionalização de cursos de Educação e Formação de

Adultos. De acordo com o artigo 25º desta portaria, a este membro da equipa técnico-pedagógica compete:

- a) “colaborar com o representante da entidade promotora na constituição dos grupos de formação, participando no processo de recrutamento e selecção dos formandos;*
- b) garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos;*
- c) dinamizar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação;*
- d) assegurar a articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim como entre estes e a entidade formadora.”*

Sendo assim, na nossa perspectiva, a este compete um conjunto de funções que resumimos da seguinte forma:

- intervir no recrutamento e selecção de formandos e posterior contacto;
- assegurar a componente de “Aprender com Autonomia” (nos curso de nível básico) e do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (no caso dos cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário);
- fazer com que a equipa cumpra o percurso formativo, articulando as diferentes áreas (áreas de competências-chave e unidades de formação de curta duração)
- assegurar o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos;
- proceder à articulação de todos os elementos do processo formativo com a equipa pedagógica e demais intervenientes;
- proceder à planificação das reuniões;
- organizar visitas de estudo em colaboração com os elementos da equipa pedagógica;
- dinamizar a ocupação dos tempos livres;
- proceder ao registo e/ou controlo da assiduidade, propondo à direcção a exclusão dos participantes que ultrapassem o limite de faltas estabelecido no contrato de formação ou no regulamento interno da entidade ou que possuam comportamentos prejudiciais ao bom funcionamento da acção;

- em colaboração com o coordenador proceder à selecção de entidades acolhedoras da prática em contexto de trabalho e realizar os respectivos protocolos;
- proceder ao cálculo dos apoios financeiros que os formandos auferem;
- proceder, mensalmente, ao cálculo dos diferentes apoios a que os formandos e equipa pedagógica têm direito;
- em colaboração com o coordenador encerrar o dossiê técnico-pedagógico.

Uma vez que a legislação impõe a existência nos cursos de EFA de um mediador, e dado que uma grande parte da formação da organização passa por estes cursos, parece-nos de igual modo importante proceder à sua avaliação. Também não se poderá ignorar que esta figura deve contribuir para que os formandos sejam vistos como um todo, individual, multifacetado e único, com múltiplas necessidades, desejos, carências, aspirações, limitações e ritmos de aprendizagens diferenciados. Sendo assim, para o sucesso desta tipologia de cursos e para o sucesso da própria intervenção do mediador, propomos os seguintes instrumentos:

- (i) Instrumento de avaliação de desempenho do mediador pelo coordenador (anexo nº 12);
- (ii) Instrumento de avaliação de desempenho do mediador pelos formadores (anexo nº 13);
- (iii) Instrumento de avaliação de desempenho do mediador pelos formandos (anexo nº 14);
- (iv) Instrumento de avaliação de desempenho do mediador - Auto-avaliação (Anexo 15).

4.7 Conclusão

Ao longo deste capítulo reflectimos sobre os instrumentos de avaliação de desempenho existentes na organização em análise. Verificámos que estes estão construídos de modo adequado permitindo o cruzamento de variáveis relevantes para o desempenho do formador no exercício da sua função. De seguida, analisámos o impacte que a formação profissional teve nos seus participantes através da aplicação de um questionário. Pela análise de dados verificámos que a organização em análise possui resultados bastante positivos, ou seja, globalmente os participantes aplicam as competências técnicas, relacionais e comportamentais que desenvolveram com a frequência das diferentes acções de formação. Ao analisarmos as

diferentes avaliações de desempenho de cada um dos formadores verificámos que também estes foram avaliados de um modo muito positivo pelo grupo de formandos pelo respectivo coordenador da acção, bem como pela sua própria auto-avaliação.

Consideramos, no entanto, que a organização em análise possui um aspecto menos positivo que se prende com a ausência de instrumentos que avaliem o desempenho de dois intervenientes do processo formativo. Referimo-nos ao coordenador de acções de formação profissional (figura transversal a todas as acções de formação profissional) e do mediador sócio-pessoal (figura apenas presente nos cursos de educação e formação de adultos).

CAPÍTULO 5 - Conclusão Global e Recomendações

Com a elaboração deste trabalho ficámos ainda mais conscientes da importância profissional e seu acompanhamento para melhorar a eficiência organizacional e para contribuir positivamente para o progresso e bem-estar social.

Aquando da contextualização e da conceptualização da formação, percebemos que as noções de formação e de educação podem conflitar. Esta questão pode contribuir para a não eficiência da operacionalização das políticas e dos instrumentos entretanto definidos. Isto porque o âmbito da educação não é, propriamente, coincidente com o âmbito da educação, embora se continue a assistir à confusão entre a missão e os objectivos da educação e da formação. É certo que, gradualmente e no contexto actual, se verifica cada vez mais uma complementaridade entre estes. Efectivamente, parece-nos crível que a formação contínua deverá ser a continuação dos alicerces obtidos aquando da formação inicial, esta entendida, muitas vezes, como o processo educativo.

Também, quando analisamos o enquadramento da formação profissional, verificámos que, no presente, existe uma grande *mancha* legal, muitas vezes de forma avulsa, o que pode contribuir para neutralizar a produção dos resultados da concepção e implementação dos instrumentos.

Grande parte dos autores por nós revistados consideram de extrema importância proceder-se à avaliação de transferência, após o *terminus* das acções, o que permite à entidade repensar em metodologias utilizadas e em metodologias alternativas. Esta questão, quando internalizada, ajuda a identificar e a neutralizar os pontos fracos e, simultaneamente, a conquistar melhorias nos pontos fortes. Paralelamente, tal como está subjacente na nossa hipótese de partida, a formação melhora o desempenho competitivo das organizações. Mas, para que tal aconteça, a mesma terá de ser acompanhada, reflectida e ajustada de forma continuada, porque a longevidade das tecnologias tem tendência a ser mais curta. Perante tal facto, se a formação não estiver adaptada a estas mutações, ficará desprovida de valor para as organizações e provocará a aceleração da obsolescência das suas competências. É a pensar nesta questão que ao longo do trabalho associamos o conhecimento às competências e que estas eram alimentadas pela própria formação.

Quanto aos modelos da avaliação da formação, achamos curiosa a metodologia defendida por Holton, quanto à sua importância estratégica, actualidade e aplicabilidade. Contudo, ficamos perplexos relativamente ao número de constructos utilizados na elaboração do seu modelo, o

que de alguma forma pode justificar a sua pouca utilização em muitas organizações. Face a tal complexidade, tomamos a liberdade de construir um questionário adaptado aos objectivos do presente trabalho. Com este questionário verificámos que, de um modo global, os formandos aplicam as competências que adquiriram em contexto formativo, pelo que pensamos que se poderá dizer que, na óptica do colaborador, há transferibilidade para o contexto organizacional. Contudo, pensamos que se existe transferência de competências é porque os formandos tinham motivação para tal. De igual modo, parece-nos que todo o desenho formativo está em consonância com a motivação para a transferibilidade.

Outro objectivo por nós traçado prende-se com o facto de relacionar a aquisição de competências técnicas, relacionais e comportamentais com a avaliação dos formadores. Como os cursos de formação são diversos, neste objectivo, restringimos a nossa análise aos cursos que formam os futuros formadores, isto é, Formação Pedagógica Inicial de Formadores e ainda os que permite a renovação do Certificado de Aptidão Pedagógica, Formação de Formadores de cursos de EFA – nível secundário. Isto porque são estes os agentes que irão ser recrutados pelas diferentes organizações prestadoras deste serviço. A este propósito, considerámos curiosa a avaliação muito positiva que a equipa pedagógica destes cursos obteve, o que converge para os restantes resultados obtidos.

Quanto a estes modelos da avaliação de desempenho, considerámos que a organização em análise, para efectuar a avaliação de desempenho dos formadores, utiliza um modelo simples mas eficaz. No entanto, qualquer projecto formativo possui uma equipa pedagógica que não é constituída só de formadores. Neste aspecto, parece-nos que na organização em análise se verifica um défice de instrumentos, nomeadamente, ao nível de figuras que estão presentes desde a concepção da própria formação, como é o caso dos coordenadores pedagógicos. Como a entidade em análise disponibiliza oferta formativa no âmbito da Educação e Formação de Adultos e sendo que uma das obrigаторiedades desta tipologia se prende com a existência de um mediador sócio pessoal, parece-nos também importante que este seja objecto de avaliação, uma vez que é parte integrante da equipa pedagógica. Estes factos confluem para o terceiro objectivo deste trabalho que consistia em reflectir sobre os instrumentos existentes na organização e construção de novos instrumentos. Dado este défice de instrumentos, elaboramos instrumentos que serão propostos à organização para que esta possa reflectir e implementar os mesmos,

caso os considere relevantes. Caso contrário, pelo menos temos consciência de que poderão ser objecto de reflexão por parte da mesma, o que para nós já será um objectivo alcançado.

Os resultados deste trabalho deverão ser lidos com muita prudência, porque estamos a falar de uma simples organização. Contudo, achamos interessante fazer, no futuro, a aplicação destes instrumentos a uma gama significativa de organizações, de forma a validar os respectivos modelos e a difundir a necessidade da sua implementação como forma de melhorar o desempenho dos recursos humanos e das organizações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addison, Jonh e Siebert, W. Stanley (1994), “Vocational Training and the European Community”, *Oxford Economic Papers*, New Séries, Vol.46, N° 4, pp. 696-724.

Afonso, Maria da Conceição e Ferreira, Fernanda (2007), *O Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal*, Cedefop Panorama, Série 142, Luxemburgo, <http://www.triningvillage.gr/>, acedido a 14 Março de 2009.

Alliger, G.M. e Janak, E.A (1989), *Kirkpatrick’s levels of training criteria: thirty years later*, *Personnel psychology*, pp. 331 – 342.

Almeida, Fernando Neves (1996), *Avaliação de Desempenho para Gestores*, Lisboa, McGraw-Hill.

Arvey, R. D. e Murphy, K. R. (1998), “Performance Evaluation in Work Settings”, *Annual Review Psychology*, Vol. 49, pp. 141-169.

Barbier, Jean-Marie (1985), *A avaliação em Formação*, Porto: Edições Afrontamento.

Bergamini, Cecilia Whitaker e Beraldo, Deobel Garcia Ramos (1992), *Avaliação de Desempenho Humano na Empresa*, Editora Atlas, 4ª Edição.

Bilhim, João Abreu de Faria (2006), *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*, Segunda Versão Revista e Actualizada, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Bishop, John (1998) “Occupation-Specific versus General Education and Training”, *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 559, pp. 24-38.

Byars, L. e Rue, W. L. (1996), *Gestión de Recursos Humanos*, Madrid: Mosby-Doyme Libros S.A. División IRWINS.

Bainbridge, Steve e Murray, Julie (2000a), “Political and legal framework for the development of training policy in the European Union – Part I - From the Treaty of Rome to the Treaty of Maastricht”, *Vocational Training European Journal*, nº 20, Luxembourg-Cedefop, pp. 5-18.

Bainbridge, Steve e Murray, Julie (2000b), “Political and legal framework for the development of training policy in the European Union – Part II From Maastricht to Amsterdam”, *Vocational Training European Journal*, nº 21, Luxembourg-Cedefop, pp 44-57.

Cabrito, Belmiro Gil (1994), *Formação em Alternância: Conceitos e Práticas*, Lisboa, Educa.

Caetano, António (2008), *Avaliação de Desempenho – O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*, Lisboa, Livros Horizonte.

Camara, Pedro B., Guerra, Paulo Balreira e Rodrigues, Joaquim Vicente (1999), *Humanator – Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Caramujo e Milagre (2008), *O Sistema Nacional de Qualificações: Desafios, Instrumentos e Estruturas*, <http://www.ipq.pt/backFiles/ANQ.pdf>, acedido a 10 de Junho de 2009.

Cardim, Luís Filipe (1993), *A Formação Profissional nas Organizações*, Coleção Formar Pedagogicamente, nº 21, Lisboa, IEFP.

Cardim, José Eduardo de Vasconcelos Casqueiro (coord.) (1998), *Práticas de Formação Profissional*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciência Sociais e Políticas.

Cardim, José Eduardo de Vasconcelos Casqueiro (2005), *Formação Profissional: Problemas e Políticas*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciência Sociais e Políticas.

Cardoso, Zelinda; Soares, Ana; Loureiro, Bruno; Cunha, Carminda e Ramos, Florindo (2003), *Avaliação da Formação – Glossário Anotado*, Lisboa, Instituto para a Inovação na Formação.

Carvalho, António Santos (2006), “Educação e Formação Profissional: Conceitos e Relações”, in, Patrício, Manuel Ferreira (2006), *Educação e Formação Profissional – As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural*, Lisboa, Porto Editora, pp. 21 – 28.

CEDEFOP – Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Formação Profissional (1995), *O sistema de formação profissional em Portugal*, Luxemburgo: CEDEFOP.

CEDEFOP (1999), O sistema de formação profissional em Portugal, monografia preparada por José Casqueiro Cardim, sob a responsabilidade do INOFOR. http://www.trainingvillage.gr/etvinformation_resources/Bookshop/publications.asp?section-22.
acedido a 20 de Abril de 2009.

Chiavenato, Idalberto (1999), *Treinamento e desenvolvimento de Recursos Humanos*, São Paulo, Editora Atlas SA.

Chiavenato, Idalberto (1999), *Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*, Rio de Janeiro, Editorial Campus.

Comissão das Comunidades Europeias (1993), *Crescimento, Competitividade, Emprego: Os desafios e as pistas para entrar no século XXI – Livro Branco*, Boletim das Comunidades Europeias, Suplemento - 6/93, Luxemburgo.

Comissão Europeia (2002), *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes objectivos comuns para 2010*, Luxemburgo, Serviço das Publicações das Comunidades Europeias, http://adcmoura.pt/start/Educacao_Formacao_Europa.pdf acedido a 10 de Junho de 2009.

Cruz, Jorge Valadas Preto (1999), *Formação Profissional em Portugal: do levantamento de necessidades à avaliação*, Lisboa, Edições Sílabo.

Descy, Pascaline e Tessaring, Manfred (2001), *Formar e aprender para gerar competências, Segundo Relatório sobre Investigação no domínio de Formação Profissional na Europa: Sinopse*, Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Donovan, Paul; Hannigan, Kevin & Crowe, Deidre (2001): "The learning transfer system approach to estimating the benefits of training: empirical evidence", *Journal of European Industrial Training*, pp. 221-228.

Douglas, McGregor (1997), "Uma Análise Apreensiva da Avaliação de Desempenho", in VROOM, Victor H., (1997), *Gestão de Pessoas, não de Pessoal*, Rio de Janeiro, Editora Campos, pp. 163-173.

Feldman, Jack M. (1981), "Beyond attribution theory: cognitive processes in performance appraisal", *Journal of Applied Psychology*, Vol 66, nº 2, pp. 127-148.

Ferreira, M. F. Nélia (2001), *A importância da Formação profissional: evidência empírica para uma amostra de ex-formandos*, Tese de Mestrado, Açores, Universidade dos Açores.

Fiolhais, Rui (2008), “Incentivo às empresas no âmbito do POPH”, *Revista Formar*, nº 63, IEF, pp. 4-8.

Germe, Jean-François (1990), “A formação profissional redefine os seus limites”, in *Revista Europeia de Formação Profissional*, nº 2, Luxemburgo, Cedefop, pp. 23-25.

Gillen, Terry (2000), *Avaliação de Desempenho*, São Paulo, Nobel.

Gouveia, João (2005), *Manual de Avaliação da Formação*, Porto: AEP.

Green, Phill (2000), in A Training Journal, UK., <http://www.trainingjournal.co.uk>, acedido em 17 de Maio de 2006.

Greinert, Wolf-Dietrich (2004), “Sistemas” de formação profissional europeus – algumas reflexões sobre o contexto teórico da sua evolução histórica”, *Revista Europeia Formação Profissional*, nº 32, Luxemburgo, Cedefop, pp. 18-26.

Grote & Jinabhai (2005), *Driving True development – Training*, ? : ABI/INFORM Global.

Hadji, Charles (1994), *A avaliação regras do jogo – Das intenções aos instrumentos*, Porto: Porto Editora.

Hager, Paul e Laurent, John (1990), “Education and Training: Is there any longer a useful distinction?”, *Journal of Vocational Education & Training*, Vol. 42, pp 53-60.

Holton, Elwood; Bates, Reid e Ruona, Wendy (2000), Development of Generalized Learning Transfer System Inventory, *Human Resource Development Quarterly*, vol. 11, nº4, pp 333-360.

Holton, Elwood; Bates, Reid e Bookter, Annette (2007), “Convergent and Divergent Validity of Learning Transfer System Inventory”, *Human Resource Development Quarterly*, vol. 18, nº3, pp 385-419.

Inofo – Instituto para a Inovação na Formação (2003). *Formação Profissional na Europa: Cultura, Valores & Significados*, Lisboa: INOFOR.

Instituto para a Qualidade da Formação, I.P. (2006), *Guia para a Avaliação da Formação*, Lisboa, Instituto para a Qualidade da Formação, I.P.

Joyce, L. (1980), "Developments in evaluation research", *Journal of Occupational Behaviour*, Vol1, no 3, pp. 181-190.

Jesus, Júlio Pedrosa (2006), "Educação e Formação Profissional: os Contextos e as Inter-Relações", in, Patrício, Manuel Ferreira (2006), *Educação e Formação Profissional – As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural*, Lisboa, Porto Editora, pp. 29 – 33.

Levinson, Haru (s/d), "Avaliação de *Que* Desempenho", in Vroom, Victor H., (1997), *Gestão de Pessoas, não de Pessoa*, Rio de Janeiro, Editora Campos, pp. 163-173.

Lopes, Margarida Chagas (1995), *Estratégias de Qualificação e Metodologias de Avaliação*, Oeiras, Celta Editora.

Kaplan, Robert S., Norton, David P. (1992), "The balanced scorecard – Measures that drive performance", *Harvard Business Review*, pp. 70-79.

Kaplan, Robert S., Norton, David P. (1996), "Using balanced scorecard as a strategic management system", *Harvard Business Review*, pp. 1-13.

Kirkpatrick, Donald L. (1998), *Evaluating Training Programs: the four levels*, San Francisco: Berrett – Koehler Publishers, Inc.

Madaus, George e Kellaghan Thomas (2000). "Models, Metaphors, and Definitions in Evaluation." In *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Boston: Kluwer Academic Publishers.

Malgaive, Gérard (1995), *Ensinar Adultos*, Porto, Porto Editora, Colecção Ciências da Educação.

Marques, Vanina Chantal de Oliveira (2007), *A Avaliação da Formação através do estudo da transferência das Aprendizagens – Um caso na Força Aérea Portuguesa*, Tese de Mestrado, Lisboa, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa.

Meignant, Alain (2003), *A Gestão da Formação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Mendes, António Mendes (2006), “Formação para o Homem Plural: O Modelo Ned Herrmann”, in, Patrício, Manuel Ferreira (2006), *Educação e Formação Profissional – As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural*, Lisboa, Porto Editora, pp. 149 – 154.

Ministério da Educação (2007), *Educação e Formação em Portugal*, Ministério da Educação, <http://www.gepe.min-edu.pt/np4?news/d=7&fileName=educacaoeformacao.pdf>, acedido a 19 de Maio de 2009.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2007), Acordo para a reforma da Formação Profissional, http://www.mtss.gov.pt/preview_documentos.asp?r=796&m=PDF, acedido a 19 de Fevereiro de 2009.

Mosca, Joseph B. (1997), “The restructuring of jobs for the year 2000”, *Public Personnel Management*, 26, nº 1, pp. 43-59.

Mota, Octávio Coelho Abreu (2006), “O Sistema Educativo e a Formação Profissional: Retrospectiva e Prospectiva”, in, Patrício, Manuel Ferreira (2006), *Educação e Formação Profissional – As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural*, Lisboa, Porto Editora, pp. 207 - 212.

Mount, M. K. (1984), “Satisfaction with a performance appraisal system and appraisal discussion”, *Journal of Occupational Behaviour*, Vol. 5, pp. 181-190.

Neely, Andy (2002), *Avaliação do Desempenho das Empresas – Porquê, o quê e como*, Lisboa, Editorial, Caminho

Neves, A. Oliveira das (2006), “Novo Ciclo para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos”, *Revista Formar*, nº 57, IEFP, pp. 3-7.

Nisar, Tahir M. (2004), “Training as a strategy in value-creation processes”, *Vocational Training European Journal*, nº. 31, Luxemborg – Cedefop, pp. 3-9.

NOVAS OPORTUNIDADES - Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico,
http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MTSS/Novas_Oportunidades.pdf, acedido a 12 de Junho de 2009.

Observatório do Emprego e Formação Profissional (1999), *Mercado de Formação – Conceitos e funcionamento – Estudos e Análises*, Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

Observatório do QÇA III (2007), *Quadro de Referência estratégico Nacional – Portugal 2007-2013*, Lisboa, http://www.qren.pt/item3.php?lang=0&id_channel=34&id_page=202, acedido a 19 de Fevereiro de 2009.

O'CONNEL, Philips (1999), *Adults in training: An International Comparison of Continuing Education and Training*, Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris, Centre of Educational Research and Innovation, pp. 1-39 - <http://eric.ed.gov/PDFS/ED449346.pdf>, acedido a 10 de Junho de 2009

Patton, Michael Quinn (1996), *Utilization – Focused Evaluation: the new century text*, London: Sage Publications.

Patrício, Manuel Ferreira (2006), *Educação e Formação Profissional – As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural*, Lisboa, Porto Editora.

Patrício, Manuel Ferreira (2006), “Educação e Formação Profissional: Que Futuro?”, in, Patrício, Manuel Ferreira (2006), *Educação e Formação Profissional – As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural*, Lisboa, Porto Editora, pp. 85 – 95.

Pereira, Orlando e Neves, Carla (2009), A Formação Profissional e os modelos de Learning Transfer System Inventory, texto publicado nas actas das XX Jornadas Luso-Espanholas de Gestão Científica, de 04 a 05 de Fevereiro, Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal.

Peretti, J. M. (2004), *Recursos Humanos*, Lisboa,Edições Sílabo, Lda.

Proença, João (2006), “Educação e Formação: A Perspectiva da UGT”, in, Patrício, Manuel Ferreira (2006), *Educação e Formação Profissional – As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural*, Lisboa, Porto Editora, pp. 43 – 46.

Programa Operacional Temático Potencial Humano 2007-2013, www.qren.pt/download.php?id=375, acedido a 19 de Fevereiro de 2009.

Rankin, Gregory e Kleiner, Brian (1993), “Effective Performance Appraisal”, *Industrial Management & Data Systems*, Vol. 88, pp.13 – 17.

Reto, Luís; Nunes, Francisco (1992), "Avaliação da eficácia da formação. A pertinência da perspectiva experimental". *Revista Portuguesa de Gestão*, Lisboa: INDEG-ISCTE. ISSN 0874-8456, N° III-IV (1992), pp. 43-56. <http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/13>.

Rocha, J. A. Oliveira; Dantas, J. C. (2007), *Avaliação de Desempenho e Gestão por Objectivos*, Editora Reis dos Livros.

Rodrigues, Maria João (1998), *Competitividade e Recursos Humanos*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Rodrigues, Sandra Pratas (2009), *Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos*, Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Salgado, Cristina Margarida (1997), *Avaliação da Formação – Interface escola/empresa*, Lisboa: Texto Editora, Lda.

Saúde, Sandra e Figueira, Eduardo (2003): "A formação Profissional e o Mercado de Trabalho", in INOFOR (2003), *Formação Profissional na Europa: Cultura, Valores e Significado*, pp 137-146.

Saúde, Sandra e Figueira, Eduardo (2003), "Enquadramento Cultural da Formação Profissional na Europa: algumas questões de investigação", in, INOFOR, (2003), *Formação Profissional na Europa: Cultura, Valores e Significado*, Lisboa, pp. 59 – 69.

Scott, W.R. e Meyer, J. W. (1991), "The rise of training programs in firms and agencies: an institutional perspective, *Research in Organizational Behavior*, 13, pp. 297-326.

Scriven, (1996), "The theory behind practical evaluation", *Evaluation*, n° 2, vol. 4, pp. 396-404.

Simões, Rui Nogueira (2006), "Educação e Formação: A Perspectiva da CIP", in, PATRÍCIO, Manuel Ferreira (2006), *Educação e Formação Profissional – As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural*, Lisboa, Porto Editora, pp: 43 a 46.

Stufflebeam, Daniel L (1971), *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*, paper presented at the Annual meeting of American Association of school Administrators, Atlantic City, pp. 1-30.

Thomas, S., Bretz, R. (1994). "Research and practice in performance appraisal: evaluating employee performance in America's largest companies", *Advanced Management Journal*, 59, pp. 28-34.

Walker, Brian (1987), "Training and/or Education – The new equilibrium", *Journal of Vocational Education & Training*, Vol. 39, pp 19-22.

Wollschläger, Norbert (2004), "Da divergência à convergência – Uma história do ensino e formação profissional", *Revista Europeia de Formação Profissional*, nº 32, Luxemburgo, Cedefop, pp. 6-17.

Yamhill, Siriporn, e McLean, Gary N. (2001), "Theories Supporting Transfer of Training", *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 12, pp. 195-208.

Legislação

Constituição da República Portuguesa (2006), Edições Almedina

Decreto-Lei nº 401/91, de 16 de Outubro, Diário da República, 1ª Série-A, nº 238, pp. 5380-5384.

Decreto-Lei nº 405/91, de 16 de Outubro, Diário da República, 1ª Série-A, nº 238, pp. 5387-5390.

Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março, Diário da República, 1ª Série – A, nº 60, pp. 2242-2257.

Decreto-Lei nº 312/2007 de 17 de Setembro, Diário da República, 1ª Série, nº 179, pp. 6518-6543.

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, Diário da República, 1ª Série, nº 251, pp. 9165-9173.

Decreto Regulamentar nº 84-A/2007, de 10 de Dezembro, Diário da República, 1ª Série, nº 237, pp. 8846-(2)-8846-(16).

Despacho nº 11 055/99 (2ª Série), do Decreto-Lei nº 132 de 08 de Junho de 1999, pp. 8282-8263.

Lei 46/86, de 14 de Outubro, Diário da República, 1ª Série, nº 237, pp. 3067-3081.

Lei nº 99/2003 de 27 de Agosto, Diário da República, 1ª Série-A, nº 197, pp. 5558-5656.

Portaria 230/2008 de 07 de Março, Diário da República, 1ª Série, nº 48, pp. 1456-1470.

Resolução do Conselho de Ministros nº 173/2007, de 7 de Novembro, Diário da República, 1ª Série, nº 214, pp. 8135-8151.

Tratado da União Europeia (s/d), Porto Editora

Webliografia:

<http://www.novasoportunidades.gov.pt/documentos.aspx>, acedido a 14 de Junho de 2009.

www.anq.gov.pt

www.catalogo.anq.gov.pt

http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MTSS/Novas_Oportunidades.pdf, acedido a 12 de Junho de 2009.

http://www.qren.pt/item3.php?lang=0&id_channel=34&id_page=203, acedido a 14 de Junho de 2009.

www.qren.pt/download.php?id=375, acedido a 19 de Fevereiro de 2009.

<http://www.catalogo.anq.gov.pt/SobreCatalogo/Paginas/SobreCatalogo.aspx#li2>, acedido a 19 de Fevereiro de 2009.

www.consultua.com

<http://www.ipq.pt/backFiles/ANQ.pdf>, acedido a 10 de Junho de 2009.

<http://www.gepe.min-edu.pt/np4?news/d=7&fileName=educacaoformacao.pdf>, acedido a 19 de Maio de 2009.

http://www.mtss.gov.pt/preview_documentos.asp?r=796&m=PDF, acedido a 19 de Fevereiro de 2009.

<http://www.trainingjournal.co.uk>., acedido em 17 de Maio de 2006.

http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MTSS/Novas_Oportunidades.pdf, acedido a 12 de Junho de 2009.

http://www.qren.pt/item3.php?lang=0&id_channel=34&id_page=202, acedido a 19 de Fevereiro de 2009.

http://www.trainingvillage.gr/etvinformation_resources/Bookshop/publications.asp?section=22.
acedido a 20 de Abril de 2009.

http://adcmoura.pt/start/Educacao_Formacao_Europa.pdf acedido a 10 de Junho de 2009.

<http://eric.ed.gov/PDFS/ED449346.pdf>, acedido a 10 de Junho de 2009

<http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/13>.

ANEXOS

Anexo nº 1: Ficha de avaliação de reacção pelo formando

DESIGNAÇÃO DO CURSO			
ACÇÃO N.º / Módulo		Data início	Data fim
FORMANDO (facultativo)			

Tendo em vista melhorar a organização e a execução das acções, a sua apreciação global sobre o curso é muito importante para o nosso serviço.

Contamos com a sua colaboração no preenchimento do presente questionário!

DESENVOLVIMENTO DO CURSO/PROCESSO/MÓDULO

		1	2	3	4	5	
1. A acção/processo/módulo atendeu (está a atender) às suas expectativas	Nem por isso						Completamente
2. Os objectivos da acção/processo/módulo foram (estão a ser) atingidos	Nada						Totalmente
3. As competências adquiridas para a actividade profissional serão	Pouco úteis						Muito úteis
4. Estruturação do programa/Construção curricular	Incorrecta						Muito correcta
5. Utilidade dos conteúdos dos módulos/temas de vida	Inadequados						Totalmente adequados
6. Distribuição da carga horária por módulo/unidade	Incorrecta						Muito correcta
7. Motivação e participação	Nula						Plena
8. Metodologia utilizada	Inadequada						Totalmente adequada
9. Actividades desenvolvidas/actividade integradoras	Insuficiente						Muito adequadas
10. Relacionamento entre os participantes	Negativo						Muito positivo
11. Instalações e mobiliário	Inadequados						Totalmente adequados
12. Meios audio-visuais	Descabidos						Totalmente apropriados
13. Documentação	Sem interesse						Muito interesse e útil
14. Utilização dos recursos didácticos	Inadequada						Muito adequada
15. Apoio do(a) coordenador(a)	Inexistente						Muito eficaz
16. Apoio Técnico-Administrativo	Inexistente						Muito eficaz
17. Organização da acção/processo	Inexistente						Muito eficaz
18. Grau de satisfação global relativo ao curso/processo	Mau						Muito bom
19. Apoio do Mediador (só para cursos EFA)	Inexistente						Muito eficaz
	MÉDIA						A preencher pela entidade

Sugestões / críticas relativas ao desenvolvimento do curso

Anexo nº 2: Ficha de avaliação de reacção pelo formador

☒ Formação Profissional

☐ Centro RVCC

DESIGNAÇÃO DO CURSO			
ACÇÃO N.º		Data início	Data fim
FORMADOR (facultativo)			

A apreciação global sobre a formação ministrada é muito importante para o nosso serviço. Contamos com a sua colaboração no preenchimento do presente questionário!

DESENVOLVIMENTO DO CURSO

		1	2	3	4	5	
1. Estruturação do programa/Construção curricular	Incorrecta						Muito correcta
2. Objectivo dos módulos/Competências a atingir	Confusos						Muito claros
3. Conteúdos dos módulos/Temas de Vida	Inadequados						Totalmente adequados
4. Distribuição da carga horária por módulo/área	Incorrecta						Muito correcta
5. Utilidade dos conteúdos dos módulos	Inaplicáveis						Totalmente aplicáveis
6. Metodologia adoptada	Inadequada						Totalmente adequada
7. Motivação dos formandos	Nula						Plena
8. Actividades desenvolvidas pelos formandos	Insuficiente						Muito adequadas
9. Relacionamento entre os formandos	Negativo						Muito positivo
10. Pontualidade e assiduidade dos formandos	Insuficiente						Muito boa
11. Relacionamento com os formandos	Fechado						Muito aberto
12. Instalações e mobiliário	Inadequados						Totalmente adequados
13. Meios audio-visuais e recursos ao dispor	Escassos						Totalmente adequados
14. Documentação ao dispor	Sem interesse						Muito interessante e útil
15. Apoio do(a) coordenador(a)	Inexistente						Muito eficaz
16. Apoio técnico-administrativo	Inexistente						Muito eficaz
17. Trabalho com a equipa pedagógica	Ausente						Muito adequado
18. Resultados alcançados	Fracos						Excelentes
	TOTAL						A preencher pela entidade
	MÉDIA						

Sugestões / críticas relativas ao desenvolvimento do curso

Por ex. Conteúdos a desenvolver com maior profundidade, a incluir ou a retirar em ações deste tipo. Aspectos mais conseguidos e a melhorar. Sugestões e outras observações.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Obrigado pela sua colaboração!

Data: ____/____/____

Rubrica do Formador: _____

Anexo nº 3: Questionário sobre o impacto da formação profissional frequentada

QUESTIONÁRIO SOBRE O IMPACTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL FREQUENTADA

O presente inquérito serve o propósito de dar suporte à elaboração de uma tese de Mestrado, em Gestão de Recursos Humanos, com o tema: **A Avaliação de desempenho dos Profissionais de Formação Profissional: Uma aplicação de âmbito regional.** Deste modo, pretendemos auscultar a sua opinião sobre a acção de formação profissional frequentada e inferir sobre o impacto que ela teve no seu projecto pessoal e profissional. Os dados são tratados de forma agregada, mantendo-se a sua confidencialidade.

<p>Dados Gerais do respondente</p> <p>1. Sexo: <input type="checkbox"/> Homem <input type="checkbox"/> Mulher</p> <p>2. Idade: _____</p> <p>2.1. 18 a 24 anos <input type="checkbox"/></p> <p>2.2. 25 a 34 anos <input type="checkbox"/></p> <p>2.3. 35 a 44 anos <input type="checkbox"/></p> <p>2.4. 45 a 54 anos <input type="checkbox"/></p> <p>2.5. > 55 anos <input type="checkbox"/></p> <p>3. Situação face ao Emprego:</p> <p>3.1. Activo Desempregado <input type="checkbox"/></p> <p>3.2. Activo Empregado <input type="checkbox"/></p>	<p>4. Habilitações Escolares:</p> <p>4.1. 1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano) <input type="checkbox"/></p> <p>4.2. 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano) <input type="checkbox"/></p> <p>4.3. 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano) <input type="checkbox"/></p> <p>4.4. Ensino Secundário (12º ano) <input type="checkbox"/></p> <p>4.5. Ensino Superior (Bacharelato/Licenciatura) <input type="checkbox"/></p> <p>4.6. Ensino Pós Universitário (Mestrado ou Doutoramento) <input type="checkbox"/></p> <p>5. Rendimento Salarial Líquido</p> <p>5.1. Até 500 euros <input type="checkbox"/></p> <p>5.2. De 501 a 600 euros <input type="checkbox"/></p> <p>5.3. de 601 a 750 euros <input type="checkbox"/></p> <p>5.4. de 751 a 1000 euros <input type="checkbox"/></p> <p>5.5. de 1001 a 1200 euros <input type="checkbox"/></p> <p>5.6. de 1201 a 1500 euros <input type="checkbox"/></p> <p>5.7. Mais de 1500 euros <input type="checkbox"/></p>
---	---

I. Percepção que o formando tem sobre as competências técnicas

Assinale, de acordo com a legenda e para cada variável, o dígito que traduza a sua concordância

1 = nada importante;
4 = importante

2 = pouco importante
5 = muito importante

3 = importância moderada

	1	2	3	4	5
6 – Os conteúdos abordados, no decorrer do processo formativo, foram de encontro às minhas expectativas iniciais.					
7 – A acção de formação frequentada tem contribuído para a resolução de problemas concretos do meu dia-a-dia profissional.					
8 – A acção de formação frequentada contribuiu para um aumento da minha escolaridade.					
9 – A formação que frequentei permitiu aumentar as minhas qualificações.					
10 – Considero que esta acção me forneceu competências que me fazem sentir mais competitivo no mercado de trabalho.					
11 – A acção de formação que frequentei contribuiu para a minha progressão na carreira.					
12 – A acção de formação que frequentei contribuiu para eu adquirir competências técnicas específicas.					
13 – Os conteúdos/competências transmitidos/partilhados pela equipa pedagógica foram úteis para o desenvolvimento da minha função.					
14 – A acção de formação que frequentei permitiu-me o desempenho de uma nova actividade.					

15 – A acção de formação que frequentei contribuiu para um aumento das minhas competências profissionais.					
16 – No exercício da minha função aplico as competências que adquiri com a frequência desta acção de formação.					
17 – A acção de formação que frequentei contribuiu para eu usufruir um melhor vencimento salarial.					
18 – A acção de formação que frequentei permite-me introduzir inovações nos processos de trabalho.					
19 – A acção de formação que frequentei permitir melhorar o ambiente de trabalho.					
20 – A frequência desta acção de formação permitiu-me melhorar o meu desempenho.					
21 – A frequência desta acção de formação permitiu-me trocar experiências úteis para o exercício da minha função.					
22 – O desempenho dos formadores contribuiu para uma melhor compreensão dos conteúdos/competências.					
23 – As actividades utilizadas no decorrer da acção de formação potenciaram as minhas aprendizagens.					
24 – Após a frequência desta acção de formação, considero que o meu desempenho melhora quando utilizo competências novas que adquiri ao longo da mesma.					
25 – Após a frequência da acção de formação recebi feedback das pessoas sobre a forma como apliquei o que aprendi no decorrer da formação.					

II. Percepção que o formando tem sobre as competências Relacionais / Comportamentais

Assinale, de acordo com a legenda e para cada variável, o dígito que traduza a sua concordância

1 = nada importante;

2 = pouco importante

3 = importância moderada

4 = importante

5 = muito importante

	1	2	3	4	5
26– A acção de formação que frequentei contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal.					
27 – A acção de formação que frequentei aumentou a minha motivação no exercício da minha função.					
28 – A acção de formação que frequentei contribuiu para o aumento da minha autonomia.					
29 – Com a frequência desta acção de formação desenvolvi o espírito de equipa.					
30 – Esta acção de formação permitiu-me aprofundar o meu auto-conhecimento.					
31 – A acção de formação frequentada permitiu-me reforçar a minha auto-estima e autovalorizar-me.					
32– A frequência da acção de formação permitiu-me (re)definir e (re)construir o meu projecto pessoal.					
33 – A frequência da acção de formação permitiu-me melhorar a minha capacidade de adaptação à mudança.					
34 – A frequência da acção de formação permitiu-me desenvolver as minhas capacidades relacionais.					
35– Fiquei consciencializado(a) para a importância que assume a formação profissional ao nível da dimensão humana, social e profissional.					
36 – Após frequência desta acção de formação estou mais confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos no meu trabalho.					

37. Já exerceu funções relacionadas com a área de formação frequentada:

Sim ☐ Não ☐

38. Se a sua resposta foi NÃO, Indique a razão pela qual ainda não exerceu a função:

34.1. Nunca procurei trabalho nesta área

☐

34.2. Já enviei o CV mas ainda não fui seleccionado

☐

34.3. Já me contactaram mas os horários não se adequam à minha disponibilidade

☐

34.4. Outra razão

☐

Qual? _____

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo nº 4: Síntese da avaliação de desempenho dos formadores dos cursos de Formação Pedagógica Inicial de Formadores e de Formação de Cursos EFA – Nível Secundário

➤ Formação Pedagógica Inicial de Formadores – Acção 2843/07DN27

Formador 1 (sexo masculino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		4	4	4,00
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,57	5	5	4,79
	e. Interação com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
Relação Formador - Formandos	g. Relacionamento interpessoal	4,57		5	4,61
	h. Clareza na exposição	4,64		5	4,68
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,57	5	5	4,79
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,64	5	5	4,82
	k. Interação e motivação dos formandos	4,29	5	5	4,64
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,50	4	5	4,35
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,54	4,80	4,92	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,68

Formador 2 (sexo feminino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		4	5	4,10
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,29	5	4	4,54
	e. Interação com a Equipa Formativa		5	4	4,90
	f. Capacidade de Auto-análise		5	4	4,90
Relação Formador - Formandos	g. Relacionamento interpessoal	4,50		5	4,55
	h. Clareza na exposição	4,43		4	4,39
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,71	5	5	4,86
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,64	5	5	4,82
	k. Interação e motivação dos formandos	4,64	5	5	4,82
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,43	4	4	4,21
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,52	4,80	4,58	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,64

Formador 3 (sexo feminino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		4	5	4,10
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	5,00	5	5	5,00
	e. Interacção com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
	g. Relacionamento interpessoal	5,00		5	5,00
	h. Clareza na exposição	4,93		5	4,94
	i. Adequação das actividades pedagógicas	5,00	5	5	5,00
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,93	5	5	4,96
	k. Interacção e motivação dos formandos	5,00	5	5	5,00
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	5,00	4	5	4,60
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,98	4,80	5,00	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,91

Formador 4 (sexo masculino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		4	4	4,00
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,36	5	4	4,58
	e. Interacção com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
	g. Relacionamento interpessoal	4,36		5	4,42
	h. Clareza na exposição	4,43		4	4,39
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,50	5	5	4,75
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,50	5	5	4,75
	k. Interacção e motivação dos formandos	4,43	5	5	4,71
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,50	4	4	4,25
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,44	4,80	4,67	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,61

Formador 5 (sexo Feminino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		4	4	4,00
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,07	5	4	4,44
	e. Interacção com a Equipa Formativa		5	4	4,90
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
	g. Relacionamento interpessoal	4,14		4	4,13
	h. Clareza na exposição	4,00		4	4,00
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,21	5	4	4,51
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,07	5	4	4,44
	k. Interacção e motivação dos formandos	3,93	5	4	4,36
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,07	4	4	4,04
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,07	4,80	4,25	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,38

➤ Formação Pedagógica Inicial de Formadores – Acção 2843/07DN28

Formador 1 (sexo feminino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		4	4	4,00
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,20	4,2	5	4,28
	e. Interacção com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
	g. Relacionamento interpessoal	4,00		5	4,10
	h. Clareza na exposição	4,13		5	4,22
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,07	5	5	4,53
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,07	5	5	4,53
	k. Interacção e motivação dos formandos	4,00	4	5	4,10
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,33	4	4	4,30
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,11	4,65	4,83	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,40

Formador 2 (sexo feminino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		4	5	4,10
	b. Disponibilidade		4	5	4,10
	c. Cumprimento de prazos		4	5	4,10
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,13	5	5	4,57
	e. Interação com a Equipa Formativa		4	5	4,10
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
	g. Relacionamento interpessoal	4,13		5	4,22
	h. Clareza na exposição	4,13		5	4,22
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,13	4	5	4,17
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,20	4	5	4,20
	k. Interação e motivação dos formandos	4,07	4	5	4,13
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,20	4	5	4,20
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,14	4,20	5,00	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,25

Formador 3 (sexo feminino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		4	4	4,00
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,87	5	5	4,93
	e. Interação com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
	g. Relacionamento interpessoal	4,67		5	4,70
	h. Clareza na exposição	4,53		5	4,58
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,53	5	5	4,77
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,60	5	5	4,80
	k. Interação e motivação dos formandos	4,80	5	5	4,90
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,80	5	5	4,90
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,69	4,90	4,92	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,79

Formador 4 (sexo feminino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		4	5	4,10
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,73	5	5	4,87
	e. Interação com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
	g. Relacionamento interpessoal	4,73		5	4,76
	h. Clareza na exposição	4,67		4	4,60
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,80	5	5	4,90
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,60	5	5	4,80
	k. Interação e motivação dos formandos	4,60	5	4	4,70
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,60	5	5	4,80
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,68	4,90	4,83	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,78

Formador 5 (sexo masculino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		4	5	4,10
	c. Cumprimento de prazos		4	4	4,00
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,87	5	5	4,93
	e. Interação com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
	g. Relacionamento interpessoal	4,87		5	4,88
	h. Clareza na exposição	4,87		5	4,88
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,93	5	5	4,97
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,80	5	5	4,90
	k. Interação e motivação dos formandos	4,93	5	5	4,97
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,93	4	4	4,47
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,89	4,70	4,83	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,81

Formador 1 (sexo feminino)

		Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		4	4	4,00
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	3,93	5	5	4,46
	e. Interacção com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
	g. Relacionamento interpessoal	3,86		5	3,97
	h. Clareza na exposição	4,00		5	4,10
	i. Adequação das actividades pedagógicas	3,79	5	5	4,39
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,00	5	5	4,50
	k. Interacção e motivação dos formandos	3,86	5	5	4,43
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,00	5	5	4,50
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	3,92	4,90	4,92	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,41

Formador 2 (sexo feminino)

		Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		4	4	4,00
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,93	5	5	4,96
	e. Interacção com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
	g. Relacionamento interpessoal	4,93		5	4,94
	h. Clareza na exposição	4,86		5	4,87
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,79	5	5	4,89
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,93	5	5	4,96
	k. Interacção e motivação dos formandos	4,93	5	5	4,96
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,79	5	5	4,89
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,88	4,90	4,92	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,89

Formador 3 (sexo feminino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		4	5	4,10
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,93	5	5	4,96
	e. Interacção com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
	g. Relacionamento interpessoal	5,00		5	5,00
	h. Clareza na exposição	4,93		5	4,94
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,93	5	5	4,96
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,93	5	5	4,96
	k. Interacção e motivação dos formandos	4,86	5	5	4,93
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,86	5	5	4,93
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,92	4,90	5,00	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,92

Formador 4 (sexo masculino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		4	5	4,10
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,14	5	5	4,57
	e. Interacção com a Equipa Formativa		4	4	4,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	4	4,90
	g. Relacionamento interpessoal	4,36		5	4,42
	h. Clareza na exposição	4,14		5	4,23
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,21	5	5	4,61
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,36	5	4	4,58
	k. Interacção e motivação dos formandos	4,21	5	4	4,51
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,14	5	5	4,57
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,22	4,80	4,67	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,50

Formador 5 (sexo feminino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		4	5	4,10
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,86	5	4	4,83
	e. Interação com a Equipa Formativa		5	4	4,90
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
	g. Relacionamento interpessoal	4,86		4	4,77
	h. Clareza na exposição	4,93		5	4,94
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,86	5	4	4,83
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,86	5	4	4,83
	k. Interação e motivação dos formandos	4,93	5	4	4,86
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,79	5	5	4,89
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,87	4,90	4,50	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,84

➤ Formação Pedagógica Inicial de Formadores – Acção 2843/07DN31

Formador 1 (sexo masculino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		4	4	4,00
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,50	5	5	4,75
	e. Interação com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
	g. Relacionamento interpessoal	4,36		5	4,42
	h. Clareza na exposição	4,43		5	4,49
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,50	5	5	4,75
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,57	5	5	4,79
	k. Interação e motivação dos formandos	4,29	5	5	4,64
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,50	4	4	4,25
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,45	4,80	4,83	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,63

Formador 2 (sexo feminino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		5	5	5,00
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,93	5	5	4,96
	e. Interacção com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
	g. Relacionamento interpessoal	4,93		5	4,94
	h. Clareza na exposição	4,93		5	4,94
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,93	5	5	4,96
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,93	5	5	4,96
	k. Interacção e motivação dos formandos	4,93	5	5	4,96
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,93	4	4	4,46
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,93	4,90	4,92	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,92

Formador 3 (sexo feminino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		5	5	5,00
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,64	5	5	4,82
	e. Interacção com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
	g. Relacionamento interpessoal	4,64		5	4,68
	h. Clareza na exposição	4,71		5	4,74
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,79	5	5	4,89
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,79	5	5	4,89
	k. Interacção e motivação dos formandos	4,71	5	5	4,86
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,71	4	5	4,46
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,71	4,90	5,00	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,82

Formador 4 (sexo masculino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		4	4	4,00
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,57	5	5	4,79
	e. Interação com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
	g. Relacionamento interpessoal	4,71		5	4,74
	h. Clareza na exposição	4,43		5	4,49
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,64	5	5	4,82
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,64	5	5	4,82
	k. Interação e motivação dos formandos	4,57	5	5	4,79
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,64	4	4	4,32
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,60	4,80	4,83	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,70

Formador 5 (sexo feminino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		5	5	5,00
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	5,00	5	5	5,00
	e. Interação com a Equipa Formativa		5	4	4,90
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
	g. Relacionamento interpessoal	5,00		5	5,00
	h. Clareza na exposição	5,00		5	5,00
	i. Adequação das actividades pedagógicas	5,00	5	5	5,00
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	5,00	5	5	5,00
	k. Interação e motivação dos formandos	5,00	5	5	5,00
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	5,00	4	5	4,60
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	5,00	4,90	4,92	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,95

➤ Formação de Formadores de Cursos EFA - Nível Secundário acção 1

Formador 1 (sexo Feminino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		5	4	4,90
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,80	5	5	4,90
	e. Interação com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
Relação Formador - Formandos	g. Relacionamento interpessoal	4,93		5	4,94
	h. Clareza na exposição	4,87		4	4,78
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,87	5	5	4,93
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,87	5	5	4,93
	k. Interação e motivação dos formandos	4,93	5	5	4,97
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,73	5	5	4,87
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,86	5,00	4,83	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,91

Formador 2 (sexo Feminino)

	CRITÉRIOS	Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		5	4	4,90
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,60	5	4	4,70
	e. Interação com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	4	4,90
Relação Formador - Formandos	g. Relacionamento interpessoal	4,67		5	4,70
	h. Clareza na exposição	4,87		4	4,78
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,73	5	4	4,77
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,87	5	4	4,83
	k. Interação e motivação dos formandos	4,60	5	4	4,70
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,80	5	4	4,80
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,73	5,00	4,33	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,80

Formador 3 (sexo Feminino)

CRITÉRIOS		Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		5	4	4,90
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,60	5	4	4,70
	e. Interacção com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	4	4,90
Relação Formador - Formandos	g. Relacionamento interpessoal	4,93		5	4,94
	h. Clareza na exposição	4,87		4	4,78
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,40	5	4	4,60
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,67	5	4	4,73
	k. Interacção e motivação dos formandos	4,87	5	4	4,83
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,47	5	5	4,73
MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO		4,69	5,00	4,42	
DESEMPENHO GLOBAL					4,78

➤ Formação de Formadores de Cursos EFA - Nível Secundário acção 2

Formador 1 (sexo Feminino)

CRITÉRIOS		Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		5	4	4,90
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	5,00	5	5	5,00
	e. Interacção com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
Relação Formador - Formandos	g. Relacionamento interpessoal	5,00		5	5,00
	h. Clareza na exposição	4,93		5	4,94
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,93	5	5	4,97
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,93	5	5	4,97
	k. Interacção e motivação dos formandos	5,00	5	5	5,00
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,93	4	5	4,57
MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO		4,96	4,90	4,92	
DESEMPENHO GLOBAL					4,93

Formador 2 (sexo Feminino)

		Formandos	Coordenador	Auto-avaliação	Média
		50% (**)	40% (**)	10%	
Relação Formador - Entidade Formadora	a. Pontualidade		5	5	5,00
	b. Disponibilidade		5	5	5,00
	c. Cumprimento de prazos		4	4	4,00
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*)	4,80	5	4	4,80
	e. Interacção com a Equipa Formativa		5	5	5,00
	f. Capacidade de Auto-análise		5	5	5,00
	g. Relacionamento interpessoal	4,53		4	4,48
	h. Clareza na exposição	4,67		4	4,60
	i. Adequação das actividades pedagógicas	4,67	5	4	4,73
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico	4,60	5	4	4,70
	k. Interacção e motivação dos formandos	4,73	5	4	4,77
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos	4,53	4	4	4,27
	MÉDIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	4,65	4,80	4,33	
	DESEMPENHO GLOBAL				4,68

Anexo nº 5: Avaliação do desempenho do formador, pelos formandos

Designação do Curso		Datas da Acção	
Local e Horário		Pedido nº	Acção N.º
Identificação do Formador		Programa:	
Módulo		Área de Formação:	

Avaliação de desempenho do Formador pelo Formando

CRITÉRIOS	1	2	3	4	5
g. Relacionamento interpessoal Criação de um clima de confiança e capacidade de relacionamento e integração com os formandos.	Não promoveu bom relacionamento nem se integrou. <input type="checkbox"/>	Teve alguma dificuldade de relacionamento e de integração. <input type="checkbox"/>	Criou um clima minimamente agradável e integrou-se razoavelmente. <input type="checkbox"/>	Criou bom relacionamento e integrou-se bem. <input type="checkbox"/>	Promoveu muito bom relacionamento e integrou-se perfeitamente. <input type="checkbox"/>
h. Clareza na exposição Utilização de uma linguagem clara e simples na exposição da matéria.	Foi confuso, não adequou a linguagem na exposição da matéria. <input type="checkbox"/>	Foi pouco claro, linguagem pouco adequada na exposição da matéria. <input type="checkbox"/>	Manifestou alguma clareza e adequação da linguagem na exposição da matéria. <input type="checkbox"/>	Utilizou uma linguagem clara e adequada na exposição da matéria. <input type="checkbox"/>	Evidenciou uma total clareza e adequação da linguagem na exposição da matéria, facilitando a aprendizagem. <input type="checkbox"/>
i. Adequação das actividades pedagógicas Actividades pedagógicas adequadas à aquisição dos conhecimentos e competências previstas (inovadoras, criativas, apelativas).	Actividades nada adequadas, não havendo aquisição de competências. <input type="checkbox"/>	Actividades pouco adequadas dificultando a aquisição de competências. <input type="checkbox"/>	Actividades parcialmente adequadas para a aquisição de competências. <input type="checkbox"/>	Actividades adequadas facilitando a aquisição de competências. <input type="checkbox"/>	Actividades totalmente adequadas e com criatividade para uma completa aquisição de competências. <input type="checkbox"/>
j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico Utilização e Exploração de material pedagógico adequado e com qualidade (manuais, textos de apoio, vídeos, baterias de testes, estudos de caso).	Não utilizou materiais pedagógicos. <input type="checkbox"/>	Material pedagógico não adequado, mal explorado e sem qualidade. <input type="checkbox"/>	Material pedagógico com alguma qualidade e razoavelmente explorado. <input type="checkbox"/>	Material pedagógico adequado, com qualidade e bem explorado. <input type="checkbox"/>	Material pedagógico totalmente adequado, com criatividade e qualidade e muito bem explorado. <input type="checkbox"/>
d. Estruturação das sessões Estruturação das sessões facilitando a aprendizagem (comunicação dos objectivos, fio condutor, equilíbrio teórico/prática (T/P), facilitando a aprendizagem dos formandos	Não houve estruturação das sessões. <input type="checkbox"/>	Estrutura das sessões pouco adequada. <input type="checkbox"/>	Revelou algum cuidado na estruturação das sessões. <input type="checkbox"/>	As sessões foram bem estruturadas, bem conduzidas, bom equilíbrio entre T/P. <input type="checkbox"/>	Estruturação das sessões totalmente adequada, muito bem conduzidas, equilíbrio perfeito entre T/P <input type="checkbox"/>
k. Interação e motivação dos formandos Interesse e empenho em promover a interacção com os formandos e a sua motivação, de forma a manter índices elevados de atenção.	Não interagiu e não despertou qualquer motivação nos formandos. <input type="checkbox"/>	Promoveu pouca interacção e motivação nos formandos. <input type="checkbox"/>	Interagiu e incitou alguma motivação nos formandos. Manteve índices de atenção razoáveis. <input type="checkbox"/>	Promoveu uma boa interacção e motivação dos formandos. Manteve bons índices de atenção. <input type="checkbox"/>	Promoveu totalmente a interacção e a motivação dos formandos. Manteve índices de atenção excelentes. <input type="checkbox"/>
l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos Promoção da autoavaliação, avaliação das aprendizagens (diagnóstica, formativa e sumativa) e <i>feed-back</i> dos resultados aos formandos, conduzindo à evolução das aprendizagens.	Não fez qualquer avaliação. <input type="checkbox"/>	Avaliação e auto-avaliação pouco adequadas com deficiente discussão dos resultados com o grupo. <input type="checkbox"/>	Avaliação e autoavaliação razoáveis, com resultados discutidos globalmente no grupo. <input type="checkbox"/>	Avaliação e autoavaliação com boa adequação, discutindo os resultados com o grupo. <input type="checkbox"/>	Avaliação e autoavaliação totalmente adequadas discutindo os resultados de forma individualizada. <input type="checkbox"/>

Observações sobre prestação do Formador

Se assinalou os níveis "1", "2" ou "3" em um ou mais critérios de avaliação, significa que há aspectos que o Formador poderá melhorar no seu desempenho. Se possível, especifique os aspectos críticos que detectou e que sugestões daria ao Formador para os eliminar ou minorizar.

Aspectos críticos identificados	Sugestões de melhoria

O Formando: _____

Data: ____/____/____

Anexo nº 6: Avaliação do desempenho do formador, pelo coordenador

Designação do Curso		Datas da Acção	
Local e Horário		Pedido	Acção N.º
Identificação do Formador		Programa:	
UNIDADE		Área de Formação:	

Avaliação de desempenho do Formador pelo Coordenador

	CRITÉRIOS	1	2	3	4	5
Avaliação que incide na observação do Coordenador sobre a relação Formador – Entidade Formadora	a. Pontualidade Presença na sala de formação 10 minutos antes do início de formação. <input type="checkbox"/>	Nunca foi pontual. <input type="checkbox"/>	Atrasou-se muitas vezes. <input type="checkbox"/>	Atrasou-se algumas vezes. <input type="checkbox"/>	Raramente se atrasou. <input type="checkbox"/>	Nunca se atrasou. <input type="checkbox"/>
	b. Disponibilidade Tempo e empenho do formador para colaborar em diversas actividades (reuniões de concepção, de organização, reuniões de acompanhamento e avaliação, sugestões de melhoria...).	Total indisponibilidade. <input type="checkbox"/>	Raramente teve disponibilidade e interesse nestas actividades. <input type="checkbox"/>	Disponibilidade e interesse razoável mas tem dificuldade em agendar e/ou comparecer às reuniões. <input type="checkbox"/>	Disponível a maior parte das vezes. Esforça-se por adequar a sua agenda, mas nem sempre comparece. <input type="checkbox"/>	Total disponibilidade. Reserva agenda para este tipo de actividades. Comparece sempre e é pontual. <input type="checkbox"/>
	c. Cumprimento de prazos Cumprimento dos prazos estabelecidos pela entidade (planificações, avaliações,...) e correcto preenchimento dos documentos do DTP. <input type="checkbox"/>	Nunca cumpriu os prazos nem preencheu os doc. do DTP. <input type="checkbox"/>	Cumpriu alguns prazos e preencheu alguns dos doc. do DTP de forma incorrecta <input type="checkbox"/>	Cumpriu a maior parte dos prazos e preencheu os doc. do DTP de forma razoável. <input type="checkbox"/>	Cumprir quase sempre os prazos e preencheu correctamente quase todos os doc. do DTP <input type="checkbox"/>	Cumprir sempre os prazos e preencheu correctamente todos os documentos do DTP. <input type="checkbox"/>
	d. Planificação e organização das sessões Planificação e organização das sessões de forma estruturada, com descrição de objectivos, conteúdos, actividades pedagógicas, identificação de recursos e momentos e instrumentos de avaliação. <input type="checkbox"/>	Não houve planificação e organização das sessões. <input type="checkbox"/>	Planificação e organização da estrutura das sessões pouco adequada. <input type="checkbox"/>	Planificação e organização da estrutura das sessões razoável, mas com aspectos relevantes a melhorar. <input type="checkbox"/>	Planificação e organização da estrutura das sessões adequada, cumprindo o modelo de Plano proposto, com poucos aspectos a melhorar. <input type="checkbox"/>	Planificação e organização da estrutura das sessões de forma totalmente correcta, cumprindo o modelo de Plano proposto. <input type="checkbox"/>
	e. Interação com a Equipa Formativa (Coordenação e Formadores) Feedback ao coordenador das necessidades, alterações na formação e dos resultados dos formandos. Regularidade e oportunidade na comunicação das situações. Atitude favorável ao trabalho em grupo com os colegas. Mostra uma atitude comunicativa, de solidariedade e de cooperação com os demais elementos da equipa. <input type="checkbox"/>	Não cooperou com a Equipa Formativa. É individualista. Não respeita directivas da coordenação. <input type="checkbox"/>	Cooperou pontualmente com a Equipa Formativa. Tem dificuldades em passar informação e resiste à adopção de directivas. <input type="checkbox"/>	Cooperou de forma razoável com a Equipa Formativa. Passa a informação genérica e adopta as medidas estritamente necessárias. <input type="checkbox"/>	Cooperou quase sempre com a Equipa Formativa. Partilha a informação e interage com a equipa, quando lhe é solicitado. <input type="checkbox"/>	Cooperou sempre, de forma pró-activa. Contribuiu, de forma decisiva, para a resolução de problemas e para o trabalho em equipa visando o sucesso da acção. <input type="checkbox"/>
	f. Capacidade de Auto-análise Atitude de melhoria contínua, identificando os pontos fracos, as medidas correctivas e/ou de melhoria e sua adopção no desempenho da actividade formativa. <input type="checkbox"/>	Não fez auto-avaliação. <input type="checkbox"/>	Não mostrou interesse em fazer a auto-avaliação. Não indicou os pontos fracos e/ou medidas de melhoria contínua. <input type="checkbox"/>	Manifestou algum interesse em fazer auto-avaliação. Indicou alguns pontos fracos e/ou medidas de melhoria contínua. <input type="checkbox"/>	Revelou interesse em fazer auto-avaliação. Indicou os principais pontos fracos e/ou medidas de melhoria contínua. (Adopção parcial das melhorias). <input type="checkbox"/>	Revelou muito interesse em fazer a auto-avaliação. Indicou todos os pontos fracos e/ou medidas de melhoria contínua. (Adopção total das melhorias). <input type="checkbox"/>

	CRITÉRIOS	1	2	3	4	5
Avaliação que incide na observação do Coordenador sobre a relação Formador – Formandos	i. Adequação das actividades pedagógicas Actividades pedagógicas adequadas à aquisição dos conhecimentos e competências previstas (diversificadas, inovadoras, criativas, apelativas).	Actividades nada adequadas, monótonas, sem criatividade, não favorecendo aquisição de competências.	Actividades pouco adequadas dificultando a aquisição de competências.	Actividades parcialmente adequadas para a aquisição de competências.	Actividades adequadas facilitando a aquisição de competências.	Actividades totalmente adequadas, diversificadas e criativas promovendo elevada eficácia na aquisição de competências.
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico Utilização e exploração de material pedagógico adequado e com qualidade (manuais, textos de apoio, vídeos, baterias de testes, estudos de caso).	Não utilizou materiais pedagógicos.	Material pedagógico não adequado, mal explorado e sem qualidade.	Material pedagógico com alguma qualidade e razoavelmente explorado.	Material pedagógico adequado, com qualidade e bem explorado.	Material pedagógico totalmente adequado, com criatividade e qualidade e muito bem explorado.
	l. Interacção e motivação dos formandos Criação de um clima de confiança e capacidade de relacionamento e integração com os formandos. Interesse e empenho em promover a interacção com os formandos e a sua motivação	Não interagiu, não se integrou, não motivou.	Teve alguma dificuldade de interacção, de integração e de motivação.	Criou um clima minimamente agradável e integrou-se razoavelmente. Conseguiu índices de motivação e atenção razoáveis	Criou bom relacionamento e integrou-se bem. Conseguiu bons índices de atenção e motivação.	Promoveu muito bom relacionamento e integrou-se perfeitamente. Manteve índices de atenção e motivação excelentes.
	m. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos Promoção da autoavaliação, avaliação das aprendizagens (diagnóstica, formativa e sumativa) e <i>feed-back</i> dos resultados aos formandos, conduzindo à evolução das aprendizagens.	Não fez qualquer avaliação.	Avaliação e auto-avaliação pouco adequadas com deficiente discussão dos resultados com o grupo.	Avaliação e autoavaliação razoáveis, com resultados discutidos globalmente no grupo.	Avaliação e autoavaliação com boa adequação, discutindo os resultados com o grupo.	Avaliação e autoavaliação totalmente adequadas discutindo os resultados de forma individualizada.

Observações sobre a prestação do Formador

Se assinalou os níveis “1”, “2” ou “3” em um ou mais critérios de avaliação, significa que há aspectos que o Formador poderá melhorar no seu desempenho. Se possível, especifique os aspectos críticos que detectou e que sugestões daria ao Formador para os eliminar ou minorizar.

Aspectos críticos identificados	Sugestões de melhoria

Outros comentários / sugestões:

O Coordenador: _____

Data: ____ / ____ / ____

Anexo nº 7: Avaliação do desempenho do formador, auto-avaliação

Designação do Curso		Datas da Acção	
Local e Horário		Pedido nº	Acção N.º
Identificação do Formador		Programa:	
Módulo/Unidade		Área de Formação:	862

Auto-avaliação de desempenho do Formador

	CRITÉRIOS	1	2	3	4	5
Auto-Avaliação que incide sobre a relação Formador – Entidade Formadora	a. Pontualidade Presença na sala de formação 10 minutos antes do início de formação.	Nunca fui pontual. <input type="checkbox"/>	Atrasei-me muitas vezes. <input type="checkbox"/>	Atrasei-me algumas vezes. <input type="checkbox"/>	Raramente me atrasei. <input type="checkbox"/>	Nunca me atrasei. <input type="checkbox"/>
	b. Disponibilidade Tempo e empenho do formador para colaborar em diversas actividades (reuniões de concepção, de organização, reuniões de acompanhamento e avaliação, sugestões de melhoria...).	Nunca demonstrei ter disponibilidade. <input type="checkbox"/>	Raramente tive disponibilidade. <input type="checkbox"/>	Manifestei alguma disponibilidade. <input type="checkbox"/>	Quase sempre estive disponível, dando sugestões sempre que solicitado(a). <input type="checkbox"/>	Demonstrei total disponibilidade, tomando a iniciativa de propor melhorias. <input type="checkbox"/>
	c. Cumprimento de prazos Cumprimento dos prazos estabelecidos pela entidade (planificações, avaliações,...) e correcto preenchimento dos documentos do DTP.	Nunca cumpro os prazos nem preenchi os doc. do DTP. <input type="checkbox"/>	Cumpro alguns prazos e preenchi alguns dos doc. do DTP de forma incorrecta. <input type="checkbox"/>	Cumpro a maior parte dos prazos e preenchi os doc. do DTP de forma razoável. <input type="checkbox"/>	Cumpro quase sempre os prazos e preenchi correctamente quase todos os doc. do DTP. <input type="checkbox"/>	Cumpro sempre os prazos e preenchi correctamente todos os documentos do DTP. <input type="checkbox"/>
	d. Planificação, organização e estruturação das sessões (*) Planificação e organização das sessões de forma estruturada, com descrição de objectivos, conteúdos, actividades pedagógicas, identificação de recursos e momentos e instrumentos de avaliação. Influência da planificação na estruturação/ condução das sessões (comunicação dos objectivos, fio condutor, equilíbrio teórica/prática (T/P), facilitando a aprendizagem dos formandos).	Nunca planifiquei e organizei as sessões. <input type="checkbox"/>	Planifiquei e organizei a estrutura das sessões de forma pouco adequada. As sessões foram mal conduzidas. <input type="checkbox"/>	Planifiquei e organizei a estrutura das sessões de forma razoável, mas com aspectos relevantes a melhorar. Revelei algum cuidado na condução das sessões. <input type="checkbox"/>	Planifiquei e organizei a estrutura das sessões de forma adequada, cumprindo o modelo de Plano proposto, com poucos aspectos a melhorar. As sessões foram bem conduzidas, bom equilíbrio entre T/P. <input type="checkbox"/>	Planifiquei e organizei a estrutura das sessões de forma totalmente correcta, cumprindo o modelo de Plano proposto. As sessões foram muito bem conduzidas, havendo equilíbrio perfeito entre T/P. <input type="checkbox"/>
	e. Interacção com a Equipa Formativa (Coordenação e Formadores) Feedback ao coordenador das necessidades, alterações na formação e dos resultados dos formandos. Regularidade e oportunidade na comunicação das situações. Atitude favorável ao trabalho em grupo com os colegas. Mostra uma atitude comunicativa, de solidariedade e de cooperação com os demais elementos da equipa.	Não cooperei com a Equipa Formativa. Sou individualista. Não respeitei directivas da coordenação. <input type="checkbox"/>	Cooperei pontualmente com a Equipa Formativa. Tive dificuldades em passar informação e resisti à adopção de directivas. <input type="checkbox"/>	Cooperei de forma razoável com a Equipa Formativa. Passei a informação genérica e adoptei as medidas estritamente necessárias. <input type="checkbox"/>	Cooperei quase sempre com a Equipa Formativa. Partilhei a informação e interagi com a equipa, quando era solicitado. <input type="checkbox"/>	Cooperei sempre, de forma pró-activa. Contribuí, de forma decisiva, para a resolução de problemas e para o trabalho em equipa visando o sucesso da acção. <input type="checkbox"/>
	f. Capacidade de Auto-análise Atitude de melhoria contínua, identificando os pontos fracos, as medidas correctivas e/ou de melhoria e sua adopção no desempenho da actividade formativa.	Não fiz auto-avaliação. <input type="checkbox"/>	Não mostrei interesse em fazer a auto-avaliação. Não indiquei os pontos fracos e/ou medidas de melhoria contínua. <input type="checkbox"/>	Manifestei algum interesse em fazer auto-avaliação. Indiquei alguns pontos fracos e/ou medidas de melhoria contínua. <input type="checkbox"/>	Revelei interesse em fazer auto-avaliação. Indiquei os principais pontos fracos e/ou medidas de melhoria contínua. Adoptei parcialmente as melhorias. <input type="checkbox"/>	Revelei muito interesse em fazer a auto-avaliação. Indiquei todos os pontos fracos e/ou medidas de melhoria contínua. Adoptei totalmente as melhorias. <input type="checkbox"/>

(*) Nota: A Auto-Avaliação neste critério resulta também da relação Formador – Formandos (na componente de estruturação/desenvolvimento das sessões).

	CRITÉRIOS	1	2	3	4	5
Auto-Avaliação que incide sobre a relação Formador – Formandos	g. Relacionamento interpessoal Criação de um clima de confiança e capacidade de relacionamento e integração com os formandos.	Não promovi um bom relacionamento nem me integrei. <input type="checkbox"/>	Tive alguma dificuldade de relacionamento e de integração. <input type="checkbox"/>	Criei um clima minimamente agradável e integrei-me razoavelmente. <input type="checkbox"/>	Criei bom relacionamento e integrei-me bem. <input type="checkbox"/>	Promovi muito bom relacionamento e integrei-me perfeitamente. <input type="checkbox"/>
	h. Clareza na exposição Utilização de uma linguagem clara e simples na exposição da matéria.	Fui confuso, não adequuei a linguagem na exposição da matéria. <input type="checkbox"/>	Fui pouco claro, linguagem pouco adequada na exposição da matéria. <input type="checkbox"/>	Manifestei alguma clareza e adequação da linguagem na exposição da matéria. <input type="checkbox"/>	Utilizei uma linguagem clara e adequada na exposição da matéria. <input type="checkbox"/>	Evidenciei uma total clareza e adequação da linguagem na exposição da matéria, facilitando a aprendizagem. <input type="checkbox"/>
	i. Adequação das actividades pedagógicas Actividades pedagógicas adequadas à aquisição dos conhecimentos e competências previstas (inovadoras, criativas, apelativas).	Actividades nada adequadas, não havendo aquisição de competências. <input type="checkbox"/>	Actividades pouco adequadas dificultando a aquisição de competências. <input type="checkbox"/>	Actividades parcialmente adequadas para a aquisição de competências. <input type="checkbox"/>	Actividades adequadas facilitando a aquisição de competências. <input type="checkbox"/>	Actividades totalmente adequadas e com criatividade para uma completa aquisição de competências. <input type="checkbox"/>
	j. Adequação e qualidade do Material Pedagógico Utilização e exploração de material pedagógico adequado e com qualidade (manuais, textos de apoio, vídeos, baterias de testes, estudos de caso).	Não utilizei materiais pedagógicos. <input type="checkbox"/>	Material pedagógico não adequado, mal explorado e sem qualidade. <input type="checkbox"/>	Material pedagógico com alguma qualidade e razoavelmente explorado. <input type="checkbox"/>	Material pedagógico adequado, com qualidade e bem explorado. <input type="checkbox"/>	Material pedagógico totalmente adequado, com criatividade e qualidade e muito bem explorado. <input type="checkbox"/>
	k. Interação e motivação dos formandos Interesse e empenho em promover a interacção com os formandos e a sua motivação.	Não interagi e não despertei qualquer motivação nos formandos. <input type="checkbox"/>	Promovi pouca interacção e motivação nos formandos. <input type="checkbox"/>	Interagi e incitei alguma motivação nos formandos. Mantive índices de atenção razoáveis. <input type="checkbox"/>	Promovi uma boa interacção e motivação dos formandos. Mantive bons índices de atenção. <input type="checkbox"/>	Promovi totalmente a interacção e a motivação dos formandos. Mantive índices de atenção excelentes. <input type="checkbox"/>
	l. Avaliação e comunicação dos resultados aos formandos Promoção da autoavaliação, avaliação das aprendizagens (diagnostica, formativa e sumativa) e <i>feed-back</i> dos resultados aos formandos, conduzindo à evolução das aprendizagens.	Não fiz qualquer avaliação. <input type="checkbox"/>	Avaliação e auto-avaliação pouco adequadas com deficientes discussões dos resultados com o grupo. <input type="checkbox"/>	Avaliação e autoavaliação razoáveis, com resultados discutidos globalmente no grupo. <input type="checkbox"/>	Avaliação e autoavaliação com boa adequação, discutindo os resultados com o grupo. <input type="checkbox"/>	Avaliação e autoavaliação totalmente adequadas discutindo os resultados de forma individualizada. <input type="checkbox"/>

Observações sobre prestação do Formador

Se assinalou os níveis “1”, “2” ou “3” em um ou mais critérios de avaliação, significa que há aspectos que poderá melhorar no seu desempenho. Se possível, especifique os aspectos críticos que detectou e que sugestões de melhoria identifica para os eliminar ou minorizar. Podem ser sugestões dirigidas à melhoria da actuação da Coordenação/Entidade Formadora (caso esta tenha prejudicado seu desempenho).

Aspectos críticos identificados	Sugestões de melhoria

Outros comentários / sugestões:

O Formador: _____

Data: ____ / ____ / ____

Anexo nº 8: Proposta do instrumento de avaliação do desempenho do coordenador pela direcção

Avaliação de Desempenho do Coordenador - Direcção

Parâmetros de avaliação	Mau	Insuficiente	Razoável	Bom	Muito Bom
Colabora na detecção de necessidades de formação	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Colabora na elaboração das candidaturas, dentro dos prazos estabelecidos e de acordo com a legislação em vigor	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Elabora processos de homologação das acções (caso se aplique)	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Colabora nas entrevistas de selecção de formandos e formadores de modo a aferir as necessidades de formação do candidato bem como a sua apetência e motivação	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Reúne atempadamente com os diferentes mediadores e/ou equipa pedagógica para planeamento da respectiva acção, definindo a entrega de todo o material didáctico, planificação e avaliação da acção	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Gere os conflitos fazendo a articulação entre o grupo e a equipa pedagógica (quando necessário).	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Mantém a plataforma SIGO devidamente actualizada (no caso dos cursos de Educação e Formação de Adultos)	Procede às actualizações quatro dias depois <input type="radio"/>	Procede às actualizações no próprio dia <input type="radio"/>	Procede às actualizações um dia antes <input type="radio"/>	Procede às actualizações dois/três dias antes <input type="radio"/>	Procede às actualizações quatro dias antes <input type="radio"/>
Inserir os dados para financiamento na plataforma SIIFSE (no caso dos cursos financiados)	Deixa passar o prazo <input type="radio"/>	Inserir no próprio dia <input type="radio"/>	Inserir um dia antes <input type="radio"/>	Inserir dois/três dias antes <input type="radio"/>	Inserir uma semana antes <input type="radio"/>
Mantém o Dossiê Técnico Pedagógico organizado	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Controla a assiduidade e reúne com os formandos para a adopção de medidas preventivas e propõe a sua exclusão no caso de incumprimentos	No final do mês <input type="radio"/>	No final da semana <input type="radio"/>	Dois dias depois <input type="radio"/>	No dia seguinte <input type="radio"/>	No próprio dia <input type="radio"/>
Garante o cumprimento do programa de formação; o regulamento de funcionamento; os contratos de formação e demais normas que regem a formação	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Organiza visitas de estudo em colaboração com os formandos	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Articula com os formandos as possíveis entidades para a realização da PCT	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Realiza atempadamente os protocolos com as entidades de realização da PCT	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>

Revela disponibilidade para participar nas reuniões	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Faz parte do júri, quando exista, na sessão de avaliação final	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Promove e assume uma atitude pró-activa nas reuniões com a equipa pedagógica	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Interage e comunica com facilidade com o grupo de participantes	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Aplica dentro dos prazos previamente definidos a avaliação de reacção	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Emite dentro do prazo previamente estipulado os certificados de formação profissional	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Encerra o dossiê técnico pedagógico e elabora o relatório de execução final da acção/balanço	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Colabora na organização e encerramento do dossiê financeiro	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Colabora no planeamento do acompanhamento pós-curso e assegurar a sua concretização	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>

2. Plano de acção de melhoria:

Nesta apreciação deve ter-se em conta os parâmetros de avaliação assinalados no quadro anterior como críticos.

Aspectos críticos a destacar	Proposta de acções correctivas e/ou de melhoria contínua

3. Considerações finais e observações

Data: ____/____/____

A direcção: _____

Anexo nº 9: Proposta de avaliação do desempenho do coordenador pelo formador

Avaliação de Desempenho do Coordenador - Formador

Parâmetros de avaliação	Mau	Insuficiente	Razoável	Bom	Muito Bom
Revela disponibilidade	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Gere os conflitos fazendo a articulação entre o grupo e a equipa pedagógica (quando necessário).	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Interage e comunica com facilidade com o grupo de participantes	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Organiza visitas de estudo em colaboração com os formandos	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Garante o cumprimento do programa de formação; o regulamento de funcionamento; os contratos de formação e demais normas que regem a formação	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Reúne atempadamente com os diferentes mediadores e/ou equipa pedagógica para planeamento da respectiva acção, definindo a entrega de todo o material didáctico, planificação e avaliação da acção	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Gere os conflitos fazendo a articulação entre o grupo e a equipa pedagógica (quando necessário).	Não requisita <input type="radio"/>	No próprio dia <input type="radio"/>	No dia anterior <input type="radio"/>	Dois dias antes <input type="radio"/>	Três dias antes <input type="radio"/>
Planifica e organiza a acção de um modo adequado	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Emite dentro do prazo previamente estipulado as declarações de experiência formativa	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>

2. Plano de acção de melhoria:

Nesta apreciação deve ter-se em conta os parâmetros de avaliação assinalados no quadro anterior como críticos.

Aspectos críticos a destacar	Proposta de acções correctivas e/ou de melhoria contínua

3. Considerações finais e observações

Data: ____/____/____

O/a formador (a) _____

Anexo nº 10: Proposta de avaliação do desempenho do coordenador pelo formando

Avaliação de Desempenho do Coordenador - Formando

Parâmetros de avaliação	Mau	Insuficiente	Razoável	Bom	Muito Bom
Procede à sua apresentação pessoal ao grupo de formandos	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Expõe as suas funções e explica o seu papel no processo formativo	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Revela disponibilidade	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Gere os conflitos fazendo a articulação entre o grupo e a equipa pedagógica (quando necessário).	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Interage e comunica com facilidade com o grupo de participantes	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Aplica dentro dos prazos previamente definidos a avaliação de reacção	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Comunica e discute com o grupo os resultados da avaliação de reacção	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Requisita atempadamente os recursos didácticos necessários para o desenvolvimento da formação (manuais, textos de apoio, equipamento audiovisual etc)	Não requisita <input type="radio"/>	No próprio dia <input type="radio"/>	No dia anterior <input type="radio"/>	Dois dias antes <input type="radio"/>	Três dias antes <input type="radio"/>
Planifica e organiza a acção de um modo adequado	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Procede à integração dos diferentes elementos da equipa pedagógica	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Emite dentro do prazo previamente estipulado os certificados de formação profissional					

2. Plano de acção de melhoria:

Nesta apreciação deve ter-se em conta os parâmetros de avaliação assinalados no quadro anterior como críticos.

Aspectos críticos a destacar	Proposta de acções correctivas e/ou de melhoria contínua

3. Considerações finais e observações

Data: ____/____/____

O/a formando (a) (facultativo) _____

Anexo nº 11: Proposta de avaliação do desempenho do coordenador – auto-avaliação

Avaliação de Desempenho do Coordenador – Auto-avaliação

Parâmetros de avaliação	Mau	Insuficiente	Razoável	Bom	Muito Bom
Colaboro na detecção de necessidades de formação	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Colaboro na elaboração das candidaturas, dentro dos prazos estabelecidos e de acordo com a legislação em vigor	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Elaboro processos de homologação das acções (caso se aplique)	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Colaboro nas entrevistas de selecção de formandos e formadores de modo a aferir as necessidades de formação do candidato bem como a sua apetência e motivação	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Reúno atempadamente com os diferentes mediadores e/ou equipa pedagógica para planeamento da respectiva acção, definindo a entrega de todo o material didáctico, planificação e avaliação da acção	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Giro os conflitos fazendo a articulação entre o grupo e a equipa pedagógica (quando necessário).	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Interajo e comunico com facilidade com o grupo de formandos	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Mantenho a plataforma SIGO devidamente actualizada (no caso dos cursos de Educação e Formação de Adultos)	Procede às actualizações quatro dias depois <input type="radio"/>	Procede às actualizações no próprio dia <input type="radio"/>	Procede às actualizações um dia antes <input type="radio"/>	Procede às actualizações dois/três dias antes <input type="radio"/>	Procede às actualizações quatro dias antes <input type="radio"/>
Insiro os dados para financiamento na plataforma SIFSE (no caso dos cursos financiados)	Deixa passar o prazo <input type="radio"/>	Insere no próprio dia <input type="radio"/>	Insere um dia antes <input type="radio"/>	Insere dois/três dias antes <input type="radio"/>	Insere uma semana antes <input type="radio"/>
Mantenho o Dossiê Técnico Pedagógico organizado	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Controlo a assiduidade e reúno com os formandos para a adopção de medidas preventivas e propõe a sua exclusão no caso de incumprimentos	No final do mês <input type="radio"/>	No final da semana <input type="radio"/>	Dois dias depois <input type="radio"/>	No dia seguinte <input type="radio"/>	No próprio dia <input type="radio"/>
Garanto o cumprimento do programa de formação; o regulamento de funcionamento; os contratos de formação e demais normas que regem a formação	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Organizo visitas de estudo em colaboração com os formandos	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Articulo com os formandos as possíveis entidades para a realização da PCT	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>

Realizo atempadamente os protocolos com as entidades de realização da PCT	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Revelo disponibilidade para participar nas reuniões	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Faço parte do júri, quando existe, na sessão de avaliação final	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Promovo e assumo uma atitude pró-activa nas reuniões com a equipa pedagógica	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Interajo e comunico com facilidade com o grupo de participantes	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Aplico dentro dos prazos previamente definidos a avaliação de reacção	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Emito dentro do prazo previamente estipulado os certificados de formação profissional	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Encerro o dossiê técnico pedagógico e elaboro o relatório de execução final da acção/balanço	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Colaboro na organização e encerramento do dossiê financeiro	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Colaboro no planeamento do acompanhamento pós-curso e assegurar a sua concretização	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>

2. Plano de acção de melhoria:

Nesta apreciação deve ter-se em conta os parâmetros de avaliação assinalados no quadro anterior como críticos.

Aspectos críticos a destacar	Proposta de acções correctivas e/ou de melhoria contínua

3. Considerações finais e observações

Data: ____/____/____

O coordenador: _____

Anexo nº 12: Proposta de avaliação do desempenho do mediador pelo coordenador

Avaliação de Desempenho do Mediador – Coordenador

Parâmetros de avaliação	Mau	Insuficiente	Razoável	Bom	Muito Bom
Colabora nas entrevistas de selecção de formandos e formadores de modo a aferir as necessidades de formação do candidato bem como a sua apetência e motivação	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Assegura e propõe melhorias no módulo de “ <i>Aprender com Autonomia</i> ” (cursos nível básico) e do “ <i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagens</i> ” (cursos de nível secundário)	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Elabora os processos de homologação das acções (caso se aplique)	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Assegura que a equipa cumpra o percurso formativo estipulado no referencial do curso	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Demonstra disponibilidade para um atendimento personalizado a cada um dos formandos	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Reúne atempadamente com a equipa pedagógica para planeamento da respectiva acção, definindo a entrega de todo o material didáctico, planificação e avaliação da acção	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Gere os conflitos fazendo a articulação entre o grupo e a equipa pedagógica (quando necessário).	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Mantém o Dossiê Técnico Pedagógico organizado	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Controla a assiduidade e reúne com os formandos para a adopção de medidas preventivas e propõe a sua exclusão no caso de incumprimentos	No final do mês <input type="radio"/>	No final da semana <input type="radio"/>	Dois dias depois <input type="radio"/>	No dia seguinte <input type="radio"/>	No próprio dia <input type="radio"/>
Garante o cumprimento do programa de formação; o regulamento de funcionamento; os contratos de formação e demais normas que regem a formação	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Organiza visitas de estudo em colaboração com os formandos	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Articula com os formandos e com o coordenador da acção as possíveis entidades para a realização da PCT	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Realiza atempadamente os protocolos com as entidades de realização da PCT	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Revela disponibilidade para participar nas reuniões	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Promove e assume uma atitude pró-activa nas reuniões com a equipa pedagógica	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Interage e comunica com facilidade com o grupo de participantes	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>

Emitte dentro do prazo previamente estipulado os certificados de formação profissional	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Encerra o dossiê técnico pedagógico e elabora o relatório de execução final da acção/balanço	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Colabora na organização e encerramento do dossiê financeiro	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Colabora no planeamento do acompanhamento pós-curso e assegurar a sua concretização	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>

2. Plano de acção de melhoria:

Nesta apreciação deve ter-se em conta os parâmetros de avaliação assinalados no quadro anterior como críticos.

Aspectos críticos a destacar	Proposta de acções correctivas e/ou de melhoria contínua

3. Considerações finais e observações

Data: ____/____/____

O coordenador: _____

Anexo nº 13: Proposta de Avaliação do desempenho do mediador pelo formador

Avaliação de Desempenho do Mediador – Formador

Parâmetros de avaliação	Mau	Insuficiente	Razoável	Bom	Muito Bom
Revela disponibilidade para esclarecimento de dúvidas à equipa pedagógica	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Assegura que a equipa cumpra o percurso formativo estipulado no referencial do curso	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Reúne atempadamente com a equipa pedagógica para planeamento da respectiva acção, definindo a entrega de todo o material didáctico, planificação e avaliação da acção	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Garante o cumprimento do programa de formação; o regulamento de funcionamento; os contratos de formação e demais normas que regem a formação	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Gere os conflitos fazendo a articulação entre o grupo e a equipa pedagógica (quando necessário).	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Organiza visitas de estudo em colaboração com os formandos e com a equipa pedagógica	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Articula com os formandos e com a equipa pedagógica (tutores) da acção as possíveis entidades para a realização da PCT	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Promove e assume uma atitude pró-activa nas reuniões com a equipa pedagógica	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Interage e comunica com facilidade com o grupo de participantes	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Emitte dentro do prazo previamente estipulado as declarações de experiência formativa	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>

2. Plano de acção de melhoria:

Nesta apreciação deve ter-se em conta os parâmetros de avaliação assinalados no quadro anterior como críticos.

Aspectos críticos a destacar	Proposta de acções correctivas e/ou de melhoria contínua

3. Considerações finais e observações

Data: ____/____/____

O formador: _____

Anexo nº 14: Proposta de avaliação do desempenho do mediador pelo formando

Avaliação de Desempenho do Mediador – Formando

Parâmetros de avaliação	Mau	Insuficiente	Razoável	Bom	Muito Bom
Procede ao acolhimento do grupo de formação, fazendo a sua apresentação pessoal	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Expõe claramente as suas funções e explica o seu papel no processo formativo	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Revela disponibilidade, no decorrer do processo formativo	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Gere os conflitos fazendo a articulação entre o grupo e a equipa pedagógica (quando necessário).	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Interage e comunica com facilidade com o grupo de participantes	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Garante o cumprimento do programa de formação; o regulamento de funcionamento; os contratos de formação e demais normas que regem a formação	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Aplica dentro dos prazos previamente definidos a avaliação de reacção	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Comunica e discute com o grupo os resultados da avaliação de reacção	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Requisita atempadamente os recursos didácticos necessários para o desenvolvimento da formação (manuais, textos de apoio, equipamento audiovisual)	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Planifica e organiza a acção e um modo adequado	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Procede à integração dos diferentes elementos da equipa pedagógica	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Emite dentro do prazo previamente estipulado os certificados de formação profissional	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>

2. Plano de acção de melhoria:

Nesta apreciação deve ter-se em conta os parâmetros de avaliação assinalados no quadro anterior como críticos.

Aspectos críticos a destacar	Proposta de acções correctivas e/ou de melhoria contínua

3. Considerações finais e observações

Data: ____/____/____

O formando: _____

Anexo nº 15: Proposta de avaliação do desempenho do mediador – auto-avaliação

Avaliação de Desempenho do Coordenador – Auto-avaliação

Parâmetros de avaliação	Mau	Insuficiente	Razoável	Bom	Muito Bom
Colaboro nas entrevistas de selecção de formandos e formadores de modo a aferir as necessidades de formação do candidato bem como a sua apetência e motivação	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Asseguro e proponho melhorias no módulo de “ <i>Aprender com Autonomia</i> ” (cursos nível básico) e do “ <i>Portefólio Reflexivo de Aprendizagens</i> ” (cursos de nível secundário)	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Elaboro os processos de homologação das acções (caso se aplique)	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Asseguro que a equipa cumpra o percurso formativo estipulado no referencial do curso	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Demonstro disponibilidade para um atendimento personalizado a cada um dos formandos	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Reúno atempadamente com a equipa pedagógica para planeamento da respectiva acção, definindo a entrega de todo o material didáctico, planificação e avaliação da acção	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Giro os conflitos fazendo a articulação entre o grupo e a equipa pedagógica (quando necessário).	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Mantenho o Dossiê Técnico Pedagógico organizado	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Controlo a assiduidade e reúno com os formandos para a adopção de medidas preventivas e proponho a sua exclusão no caso de incumprimentos	No final do mês <input type="radio"/>	No final da semana <input type="radio"/>	Dois dias depois <input type="radio"/>	No dia seguinte <input type="radio"/>	No próprio dia <input type="radio"/>
Garanto o cumprimento do programa de formação; o regulamento de funcionamento; os contratos de formação e demais normas que regem a formação	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Organizo visitas de estudo em colaboração com os formandos	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Articulo com os formandos e com o coordenador da acção as possíveis entidades para a realização da PCT	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Realizo atempadamente os protocolos com as entidades de realização da PCT	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Revelo disponibilidade para participar nas reuniões	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Promovo e assumo uma atitude pró-activa nas reuniões com a equipa pedagógica	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Interajo e comunico com facilidade com o grupo de participantes	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Emito dentro do prazo previamente estipulado os certificados de formação profissional	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>

Encerro o dossiê técnico pedagógico e elaboro o relatório de execução final da acção/balanço	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Colaboro na organização e encerramento do dossiê financeiro	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Colaboro no planeamento do acompanhamento pós-curso e assegurar a sua concretização	Nunca <input type="radio"/>	Às vezes <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Várias vezes <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>

2. Plano de acção de melhoria:

Nesta apreciação deve ter-se em conta os parâmetros de avaliação assinalados no quadro anterior como críticos.

Aspectos críticos a destacar	Proposta de acções correctivas e/ou de melhoria contínua

3. Considerações finais e observações

Data: ____/____/____

O coordenador: _____